تأليف

شارلوت دانيلسون

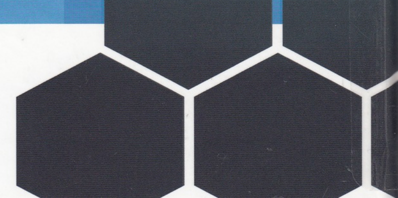
إطار للتدريس

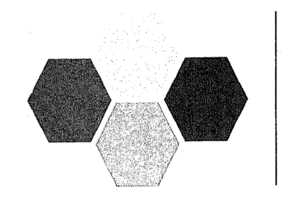
تعزيز الممارسات المهنية

ترجمة

د. عبد الله علي أبو لبدة









إطار
للتدريس
تعزيز الممارسات المهنية



تمت الترجمة بإذن من المؤلفة: Charlotte Danielson

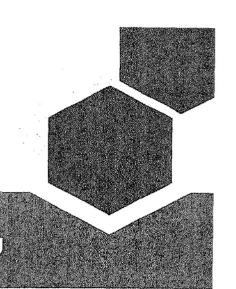
اسم الكتاب: Enhancing Professional Practice A Framework for teaching

الناشر: ASCD : Association for Supervision and Curriculum Development



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية 2010/5/1781

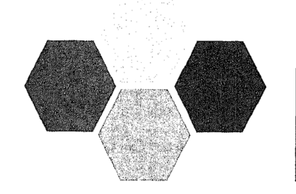
ISBN 9 78 9957 17 095 0



تأليف



شارلوت دانيلسون





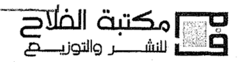
إطار للتدريس

تعزيز الممارسات المهنية

ترجمة

د. عبد الله علي أبو لبدة

عميد كلية التربية - جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

الطبعة الأولى

1432 هـ 2011 م

مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

Al - Falah Books

For Publishing and Distribution
Kuwait, UAE, Egypt, Jordan

دولة الكويت

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 965 +
ص.ب: 4848 الصفاة- 13049 - الكويت

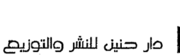
دولة الإمارات العربية المتحدة

العين:- ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي:- ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2
مقابل وزارة المالية
مدينة نصر - القاهرة
هاتف: 8143 2262 فاكس: 6587 2263 02 002
E.mail:alfalah.cairo@gmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية



العبدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الددو
هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+
ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190
عمان - الأردن
e-mail: dar_honin@yahoo.com

المحتويـــــات

المؤلفة

شارلوت دانيلسون هي رئيس أحد البرامج المشرفة على هيئة خدمة الاختبارات التربوية (ETS) في برنستون، نيوجيرسي. وقد عملت دانيلسون في جميع مستويات المهنة التعليمية – من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى الكلية الجامعية، كما عملت مستشارة في التخطيط التربوي والتقويم القائم على الأداء والتنمية المهنية في العديد من المدارس والمناطق التعليمية داخل الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها. وأشرفت على تصميم المواد التعليمية وبرامج التدريب في إطار عملها مع هيئة خدمة الاختبارات التربوية والرابطة الأمريكية للإشراف التربوي وتطوير المناهج، والهيئة الوطنية الأمريكية لمعايير المهنية التعليمية.

وبالإضافة إلى كتابها (**إطار للتدريس**)، أصدرت المؤلفة كتاباً آخر بعنوان (**التدريس من أجل الفهم**) بتمويل من الرابطة الأمريكية للإشراف التربوي وتطوير المناهج (ASCD)، مما أسهم في النهوض بعملية التقويم لصالح عملية التعلم.



بدأت هيئة خدمة الاختبارات التربوية (ETS) منذ عام ١٩٨٧ مشروعاً واسع النطاق يهدف إلى طرح إطار عمل تستخدمه الولايات المختلفة والهيئات المحلية في التوصل إلى إصدار قرارات تتعلق بمنح إجازات التدريس. وقد أطلق على هذا البرنامج (سلسلة براكسس) (The PRAXIS Series) أو التقويم المهني للمعلمين المبتدئين. والعديد من الولايات تستخدم: براكسس ١ : (تقويم المهارات الأكاديمية المعتمدة على الحاسوب)، وبراكسس ٢ : (تقويم المعرفة بالموضوع الدراسي) لمنح الترخيص المبدئي للتدريس. وبراكسس ٣: (تقويم الأداء الصفي) الذي يستخدم في تقويم مهارات التدريس الحقيقية والأداء الصفي.

وقد عملت مع هيئة خدمة الاختبارات التربوية (ETS) لمساعدتهم في الإعداد لمعايير براكسس ٣ واختبار مصداقيتها، وقد بنيت المعايير على تحليل للمهام المطلوبة من المعلمين المبتدئين، وعلى المراجعات البحثية، وعلى تحليل لأنظمة الولايات المختلفة المتعلقة بمنح إجازات التدريس للمعلمين، كما أخذت بعين الاعتبار العمل الميداني المكثف الذي اشتمل على الاختبارات الاستطلاعية للمعايير وعملية التقويم.

(Dwyer and Villegas 1993; Dwyer 1994; Rosenfeld, Freeberg, and Bukatko 1992; Rosenfeld, Reynolds, and Bukatko 1992, Rosenfeld, Wilder, and Bukatko, 1992).

وكانت مسؤوليتي في تطوير براكسس ٣ هي - تحديداً - تصميم برنامج لتدريب المقيمين، ولما كان نظام براكسس يستخدم لمنح إجازات التدريس للمعلمين المبتدئين فقد توجب على مستخدمي براكسس ٣ أن يصدروا أحكاماً مهنية سديدة وقانونية، وبالفعل كانت نسبة التوافق بين المحكمين عالية لدى تطبيق البرنامج التدريبي واستخدام الأداة في الاختبارات الاستطلاعية.

وإلى جانب الأهمية التي توليها الولايات المختلفة لبراكسس ٣ كأداة لتقييم المعلمين ومنح المؤهلين منهم إجازة التدريس، فقد وجدت فيها أداة مفيدة يمكن استخدامها خارج هذا الدور؛ فأثناء تدريب مئات المقيمين على استخدام براكسس ٣ لتقييم المعلمين المبتدئين تسنى لي أن أشاهد نوعية الحوار الذي ينشأ بين المشاركين، كما اتضح لي أن المربين قلما يجدون في حياتهم اليومية فرصة لمناقشة ماهية التدريس الجيد. وكان يتوجب على المقيمين الذين يشاهدون الأشرطة المرئية ويقرؤون سيناريو التدريس خلال عملية التدريب أن يقرروا أن ما شاهدوه كان يمثل تطبيقاً لعدد من المعايير في مواقف مختلفة. فقد كانوا يلاحظون مثلاً أن المحاولات التي تقوم بها معلمة مرحلة الطفولة المبكرة من أجل تطوير مدارك أطفالها وتفكيرهم تختلف تماماً عن تلك المحاولات التي يستخدمها معلم الكيمياء ومع ذلك فإن المعلم في كلا الموقفين يحاول القيام بالمهمة نفسها وهي تطوير تفكير التلاميذ.

وفي الوقت الذي كان فيه المربون ولا سيما المعلمون يلاحظون الأشرطة المرئية ويناقشونها مع بعضهم كانوا أيضاً ينهمكون في تأمل وفي إجراء حوارات جانبية حول ممارساتهم التعليمية؛ وبكلمات أخرى كانوا يشاهدون أداءً تدريسياً يستطيعون تبنيه أو تعديله، ليتوافق مع مواقفهم التدريسية، وكانوا يسمعون أحد المعلمين يصوغ سؤالاً بطريقة تحفز على التفكير العميق فيقررون أن يجربوا (الطريقة نفسها) مع تلاميذهم، ومن خلال مواصلة السير في برنامج التدريب كانوا يتفاعلون مع الأنشطة التدريسية على مستويات مختلفة.

وبطبيعة الحال فإن أولئك التربويين يعدون أنفسهم ليصبحوا أخصائيي تقويم؛ ليقيموا أداء المعلمين المبتدئين، مما يعني أن عليهم أن يجتازوا اختبار كفاءة في هذا المجال، وعلى مستوى أعمق وجدوا أن الحوارات التي يجرونها كانت مفيدة إلى درجة تؤثر إيجابياً على ممارساتهم التدريسية فتغيرها نحو الأفضل.

ونظراً لتأثير خبرة التقويم على أساليبهم التدريسية فقد ذكر المستخدمون لـ براكسس ٣ : أن خبرة التدريب التي مروا بها كانت من أفضل خبرات التنمية المهنية التي شاركوا فيها طوال حياتهم، لقد زودتهم هذه الخبرة بفرصة جيدة لمناقشة التدريس مع أقرانهم في مواقف عملية قائمة على البحث، ومثل هذه الفرصة نادرة الحدوث في واقعنا المدرسي، والعبارة التالية التي ذكرها أحد المشاركين في التقويم تعبر عن تفكير الكثيرين، إذ ذكر قائلاً: "إن مشاركتي في التدريب على استخدام براكسس ٣ جعلتني أركز بشكل أكبر على تدريسي؛ فقد أصبحت أعمق تفهماً وأكثر اهتماماً في ممارساتي التدريسية، كما أصبحت أكثر حرصاً على تحقيق أهدافي من خلال أنشطتي التدريسية، لقد غيرتني الخبرة فأصبحت أكثر تفهماً وتقديراً لإثراء الحوار على إثراء الممارسات المهنية في حياة المعلمين".

إن حصر مثل ذلك الحوار في المقمين الذين استخدموا براكسس ٣ في التدريب على التقويم في الولايات التي اختارت استخدام هذا الإطار لمنح المعلمين المبتدئين إجازة التدريس لابد أن يحد من تطبيقاته. وماذا عن المعلمين في الولايات الأخرى؟ وماذا عن أولئك المعلمين الحاصلين على إجازاتهم التدريسية من قبل؟ وماذا عن أولئك الذين يشرفون على الطلبة المعلمين أو يشرفون على المعلمين المبتدئين؟ ألا يستطيع هذا الإطار الشامل للتدريس أن يثري علاقاتهم وخبراتهم؟

لقد أدى هذا النمط من التفكير إلى ظهور إطار التدريس: تعزيز الممارسة المهنية، وهو الإطار القائم على معايير براكسس ٣ التي تنطبق على المعلمين من ذوي الخبرة كما تنطبق على المعلمين المبتدئين؛ إذ يمكن استخدامها لأهداف تتجاوز تقويم المعلمين من أجل منحهم إجازة مزاولة مهنة التدريس. إنه إطار عمل، أرجو أن يثري حياة المهنيين من المعلمين الذين يختارون استخدامه.

ثمة أعمال أخرى أسهمت في تطوير هذا الإطار مثل: وثائق لجنة المعايير المنبثقة عن الهيئة الوطنية لمعايير مهنة التدريس الاحترافي، وكذلك العمل الذي قدمته جامعة وسكونسن (Newmann, Secada, and Wehlage 1995) وتصورات مايكل سكرفن، (Michael Scriven, 1994) بشأن مهام المعلم والأبحاث الحديثة حول المضامين التربوية للتعلم البنائي، وقد تم إخضاع الإطار لمراجعة شاملة أخرى من قبل الزملاء العاملين في هيئة خدمات الامتحانات التربوية (ETS) وبالتحديد: Corol Dwyer, Ruth Hummel and Alice Sime Gunzenhauser، ويمكن الرجوع إلى القاعدة البحثية التي يقوم عليها هذا الإطار في ملحق هذا الكتاب.

ظلت مهنة التعليم ولا تزال تعاني من عدم وضوح الرؤية التي تحدد الإطار المهني الذي يعمل بموجبه المعلم ذو الكفاءة؛ فقديماً كانت مؤهلات المعلم وبشكل خاص معارفه ومفاهيمه التي يكتسبها خلال دراسته الجامعية تشكل المؤشر الوحيد الذي يمكن من خلاله التنبؤ بنجاحه Presage factor . ولما تبين للمربون قصور هذا التوجه تحول الاهتمام إلى ما يجري داخل الغرفة الدراسية من عمليات (Processes) بما في ذلك الاهتمام "بطرق التدريس الفعالة" ثم انتقل الاهتمام إلى البحث عن أساليب التعلم الفعّالة (Learning Styles) خصوصاً في مناخ يسود فيه الاهتمام بعملية التعلم البنائية (Constructivism).

وفي العقد الأخير من القرن المنصرم تداعت أكثر من مائة جامعة أمريكية مهتمة بالتربية وإعداد المعلمين وشكلت مجموعة أطلقت على نفسها مجموعة هولمز (Holmes Group) للتصدي للأزمة التي تواجه مهنة التعليم. وبعد دراسة مستفيضة أصدرت المجموعة إعلاناً تحت عنوان "معلمو الغد" وضعت فيه الأسس الضرورية للنهوض بنوعية المعلم، كما أصدرت بعد ذلك بوقت قصير كتاباً بعنوان مدارس الغد (Tomorrow's Schools) الذي تركز من خلاله على ضرورة إنشاء بيئة تربوية صالحة لتنفيذ برامج إعداد المعلمين؛ فنشأت فكرة إقامة مدرسة التنمية المهنية التي تولي اهتماماً رئيساً لفكرة التعلم البنائي، وفكرة مجتمع التعلم من خلال بناء الشراكة الحقيقية القائمة بين الجامعة والمدرسة.

وعلى الرغم من أن الاهتمامات السالفة الذكر كان لها ما يبررها، وأنها أسهمت بشكل إيجابي في بناء مهنة التعليم، إلا أنها لم تصدر من قبل في إطار واحد متكامل مثل الإطار الذي تقدمه في هذا الكتاب شارلوت دانيلسون بتكليف من الرابطة الأمريكية للتوجيه وتطوير المناهج (ASCD).

ويمكن إيجاز مزايا إطار التدريس هذا على النحو التالي:

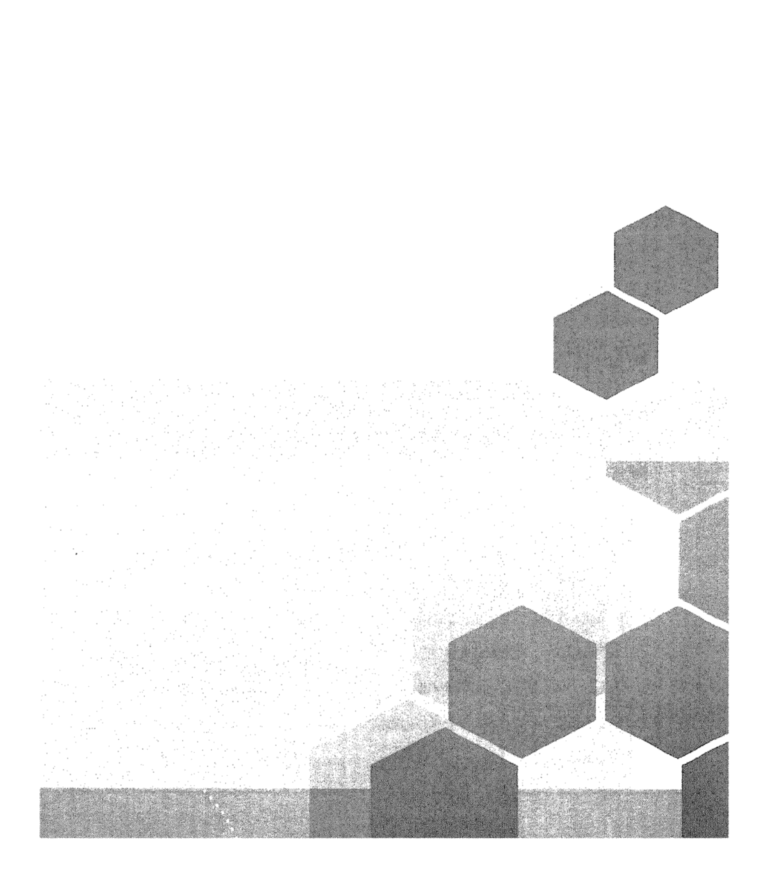
- إن إطار التدريس هذا يوضح بشكل جلي المسؤوليات التدريسية للمعلم في أربعة مجالات، هي: الإعداد والتخطيط، والبيئة الصفية، والتدريس، والمسؤوليات المهنية، وتندرج هذه المسئوليات تحت ما يجب أن يعرفه المعلم وما يجب أن يكون قادراً على فعله، ويقسم الإطار هذه المجالات إلى (٢٢) مكوناً تنطبق على جميع المواقف التعليمية، ولكن هذه المكونات تنقسم بدورها إلى عناصر تفصيلية يعتمد ظهورها على السياق أو الموقف التدريسي.
- إن هذا الإطار يمكن استخدامه كأداة لأغراض متعددة منها التفكر، والتقويم الذاتي، والتوجيه، والإشراف على الطلبة المعلمين أو الأقران أو المعلمين في الميدان، كما يمكن استخدامه لتطوير الأداء في إطار التنمية المهنية، وكذلك من أجل تقويم المعلمين المبتدئين أو ذوي الخبرة.
- إن هذا الإطار يدعو إلى تقويم عمل المعلمين بناء على الأداء المتواصل، وليس على الامتحانات الكتابية أو على الزيارات الصفية فقط، وإنما على العمل المستمر الذي يتم توثيقه في ملفات الإنجاز الخاصة بالمعلمين.
- إن الإطار يشتمل على معايير واضحة ذات مستويات قياس محددة يطلع عليها الطلبة المعلمون والمعلمون والموجهون، بحيث لا يبقى هناك مجال لسوء الفهم فيما يتعلق بما يتوقع تحقيقه من معايير ومستويات عند التقويم أو المتابعة من أجل التنمية المهنية.
- إن هذا الإطار مصمم ليستجيب لحاجات المعملين سواء أكانوا من المتدربين أم المعلمين المبتدئين أم المعلمين المتمرسين من ذوي الخبرة الطويلة؛ فمستويات الأداء المتوقعة تشتمل على مساحة واسعة من الخيارات، مثل: غير مرض، أساسي، فعال ومتميز، بحيث تتيح للجميع إظهار مقدراتهم المختلفة.

- إن المعايير التي يشتمل عليها الإطار قائمة على نتائج الأبحاث التربوية التي ركزت على أنواع السلوك التي تؤثر في تعلم التلاميذ، كما ارتكزت أيضاً على خبرات المعلمين المتمرسين، ومتطلبات هيئات الترخيص في الولايات المختلفة.
- إن هذا الإطار جاء نتيجة لتكاتف هيئات مختلفة، مثل: هيئة خدمات الاختبارات التربوية (ETS) والجمعية الأمريكية لكليات المعلمين، والاتحاد الفدرالي للمعلمين والجمعية الوطنية لمديري المدارس الابتدائية والثانوية، والجميعة الوطنية للتعليم، أي: أن الإطار جاء نتجية لجهد جماعي اشترك فيه معظم المعنيين بمستقبل مهنة التعليم.

جميع هذا المزايا تضافرت لتجعل من هذا الكتاب وثقية قيمة للمربين، وبشكل خاص العاملين في برامج إعداد المعلمين والعاملين في الميدان التربوي، من مديرين وموجهين ومعلمين.

والله الموفق،،،

المترجم

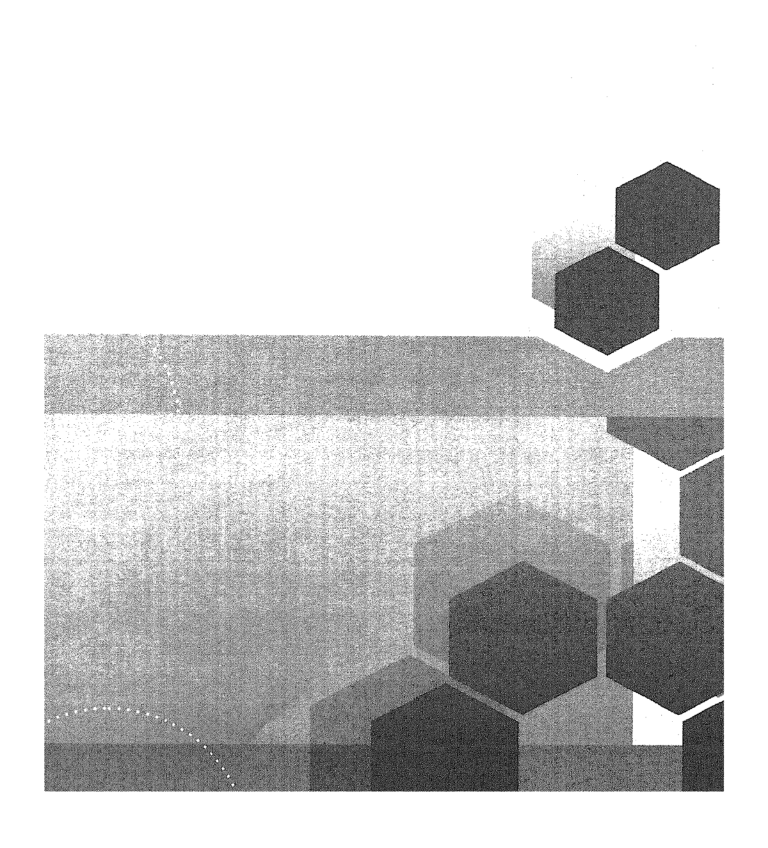




إطار للتدريس

- لماذا الحاجة إلى إطار؟
- عملية التعليم المركبة
- إرشادات بشأن الحوار المهني
- استخدامات الإطار
- تقاليد أطر التعليم

1



الفصل الأول

إطار للتدريس

يحدد إطار التدريس الذي يقدمه هذا الكتاب تلك الجوانب من مسؤوليات المعلم التي أثبت البحث العلمي والدراسات التجريبية أنها تعمل على تحسين تعلم التلاميذ، ورغم أنه ليس الإطار الوحيد الممكن، إلا أن هذه المسؤوليات تسعى لتحديد ما يجب أن يعرفه المعلمون، وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه في نطاق ممارستهم لمهنتهم.

وفي هذا الإطار يقسم نشاط التعليم إلى ٢٢ مكوناً تتمحور في أربعة مجالات من المسؤوليات التدريسية، هي: **التخطيط والإعداد** (المجال ١)، **والبيئة الصفية** (المجال ٢)، **والتدريس** (المجال ٣)، **والمسئوليات المهنية** (المجال ٤). وينقسم كل مجال إلى عدد معين من المكونات. . . ، كما ينقسم كل مكون بدوره إلى عدد يتراوح بين اثنين إلى خمسة من العناصر التي تصف الجوانب المختلفة من ذلك المكون. مثال ذلك: أن (المجال رقم ٢) وهو **البيئة الصفية** يشتمل على خمسة مكونات، والمكون رقم ٢أ وهو بعنوان خلق بيئة تقوم على الاحترام والمودة يشتمل على عنصرين، هما: "**تفاعل المعلم مع التلاميذ**" و"**تفاعل التلاميذ**"، وينطبق هذا المكون إلى حد ما على جميع الأوضاع، ولكن في الوقت الذي يعمل فيه المعلمون من المستويات كافة والموضوعات الدراسية على خلق المودة والاحترام مع تلاميذهم إلا أنهم يفعلون ذلك بطرق شتى . . ، انظر شكل (١-١) صفحة (٢١) الذي يلخص المكونات وعناصرها، وهذه كلها موضحة بالتفصيل في الفصل السادس.



وعلى الرغم من أن المكونات واضحة المعالم إلا أنها بطبيعة الحال متصلة إحداها بالأخرى؛ إذ إن تخطيط المعلم وإعداده يؤثران في التدريس، كما أن هذه كلها تتأثر بالتفكر والتأمل في ممارسات تدريس الوحدة أو الدرس، وبالإضافة لذلك فإن الكثير من صفات التدريس مثل: استخدام التكنولوجيا أو الاهتمام بالمساواة، لا يشكل كل منها مكوناً مستقلاً وإنما تنطبق عليها جميعها، والفصل الثالث يحدد تلك الموضوعات التي تنطبق على جميع المكونات.

لماذا الحاجة إلى إطار؟

الإطار الشامل ليست فكرة تقتصر على التربية؛ فالطب والمحاسبة والهندسة المدنية ومهن أخرى عديدة لها خبراتها التخصصية المحددة والمعروفة، كما أن لها طرقها المتبعة التي تميز بين الممارس المبتدئ والممارس المتقدم أو الخبير. وهذه الطرق هي ضمانة المجتمع بأن أعضاء مهنة معينة يعتبرون أنفسهم أو يعتبرون زملاءهم قد وصلوا إلى أعلى مستوى، وعلى الغرار نفسه فإن إطار الممارسة المهنية في التعليم لا يعود بالفائدة على المربين الممارسين فقط، وإنما على المجتمع ككل أيضاً، وهذا يعني: أن المربين مثلهم مثل غيرهم من المهنيين يتطلعون إلى أعلى المستويات.

ويمكن استخدام إطار الممارسات المهنية من أجل تحقيق أهداف واسعة ومتعددة، بدءاً من تلبية احتياجات المبتدئين إلى تحسين مهارات ذوي الخبرة، ولما كان التعليم عملية معقدة فإنه يصبح من المجدي أن يكون لدينا خارطة توضح معالم الطريق، وتقوم على مفاهيم تعليم مشتركة، بحيث يجد فيها المعلمون الجدد ذوو الخبرة القليلة ما يساعدهم على النماء يوماً بعد يوم كما يجد فيها المعلمون ذوو الخبرة الطويلة ما يساعدهم ويساعد أقرانهم على تحسين فاعليتهم، ويجد فيها المعلمون ذوو الفاعليات المتميزة الفرصة للسير قدماً نحو المزيد من الكفاءة المتطورة؛ ليصبحوا مورداً لزملائهم الأقل خبرة.



مكونات الممارسة المهنية هي الإطار الشامل الذي يعكس الجوانب المتعددة للتعليم

شكل (١-١) : مكونات الممارسة المهنية

المجال (١) : التخطيط والإعداد

المكون ١أ: إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية
- العرفة بالمحتوى
- المعرفة بالمتطلبات السابقة
- المعرفة بالأساليب التربوية ذات العلاقة بالمحتوى

المكون ١ ب: إظهار المعرفة بالتلاميذ
- معرفة بالخصائص العمرية لمجموعات التلاميذ.
- معرفة بأساليب التعلم المختلفة للتلاميذ.
- معرفة بمهارات التلاميذ ومعارفهم.
- معرفة باهتمام التلاميذ وتراثهم الثقافي

المكون ١جـ: اختيار الأهداف التدريسية
- القيمة
- الوضوح
- ملاءمتها للفرق الفردية
- التوازن

المكون ١ د: إظهار معرفة بالموارد
- موارد للتدريس
- موارد للتلاميذ

المكون ١ هـ: تصميم التدريس المترابط
- الأنشطة التعليمية
- الموارد والمواد التدريسية
- مجموعات التدريس
- بنية الدرس والوحدة التدريسية

المكون ١ و: تقويم تعلم التلاميذ
- التوافق مع الأهاف التدريسية
- المعايير ومستويات القياس
- الاستخدام من أجل التخطيط

المجال (٢) : البيئة الصفية

المكون ٢ أ: إيجاد بيئة من الاحترام والمودة
- التفاعل مع التلاميذ
- التفاعل بين التلاميذ

المكون ٢ ب: بناء ثقافة للتعلم
- أهمية المحتوى الدراسي
- افتخار التلاميذ بالعمل

المكون ٢جـ: إدارة الإجراءات الصفية
- إدارة المجموعات التدريسية
- إدارة الفترات الانتقالية
- إدارة المواد التعليمية والتجهيزات
- أداء المهام غير التدريسية
- الإشراف على المتطوعين والمساعدين المهنيين

المكون ٢ د: إدارة سلوك التلاميذ
- التوقعات
- مراقبة سلوك التلاميذ
- الاستجابة لسلوك التلاميذ

المكون ٢هـ: تنظيم المكان (الفراغ الحسي)

- السلامة وتنظيم الأثاث.
- سهولة الوصول إلى مصادر التعلم واستخدامها.

المجال (٣) : التدريس

المكون ٣أ: التواصل بوضوح ودقة
- الإرشادات والإجراءات
- اللغة الشفوية والكتابية

المكون ٣ ب: استخدام أساليب طرح الأسئلة والنقاش
- نوعية الأسئلة
- أساليب النقاش
- مشاركة التلاميذ

المكون ٣جـ: إشغال التلاميذ في التعلم
- تمثيل المحتوى
- الأنشطة والتعيينات
- تجميع التلاميذ
- مواد التدريس ومصادره
- بنية الدرس ووتيرة سيره

المكون ٣د: تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ
- النوعية: دقيقة، ذات وزن، بناءة ومحددة
- التوقيت

المكون ٣هـ: إظهار المرونة والاستجابة
- تعديل الدرس
- الاستجابة للتلاميذ
- المثابرة

المجال (٤) : المسئوليات المهنية

المكون ٤أ: التدبر في التعليم
- الدقة
- الاستخدام في التدريس المقبل

المكون ٤ب: استخدام السجلات الدقيقة والاحتفاظ بها
- استكمال التلاميذ للتعيينات
- تقدم التلاميذ في التعلم
- السجلات غير التدريسية

المكون ٤جـ: التواصل مع اسر التلاميذ
- المعلومات حول البرنامج التدريسي
- المعلومات عن التلاميذ كافراد
- مشاركة الأسر في البرنامج التدريسي

المكون ٤د: المساهمة لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية
- العلاقة مع الزملاء
- خدمة المدرسة
- المشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة

المكون ٤هـ: النمو المهني وتطوره
- تحسين المعرفة بالمحتوى والمهارة التربوية
- خدمة المهنة

المكون ٤و: إظهار المهنية
- خدمة التلاميذ
- الدفاع عن مصالح التلاميذ
- اتخاذ القرار

عملية التعليم المركبة

من المعلوم أن التعليم عملية مركبة؛ إذ يتخذ المعلم في إطارها حوالي ثلاثة آلاف قرار من القرارات المهمة يومياً، ومن المفيد تذكّر أن التعليم يمكن تشبيهه ليس بمهنة واحدة وإنما بعدد من المهن، فهو يجمع بين مهارات إدارة الأعمال والعلاقات الإنسانية والفنون المسرحية.

● يقوم مديرو الأعمال التجارية بوضع الأهداف لمرؤوسيهم، ويحاولون قيادتهم نحو تحقيقها، ويتوجب على مثل هؤلاء القياديين تخصيص الوقت والموارد القليلة التي لديهم حين يوازنون بين المهام والاعتبارات الاجتماعية والوجدانية، كما يوزعون المكافآت والعقوبات على مرؤوسيهم. وعلى غرار ذلك يتوجب على المعلمين تحفيز تلاميذهم للمشاركة في عملية التعلم ووضع الأهداف الرئيسة والفرعية وإدارة الوقت والموارد الأخرى وتحمُل مسؤولية النتائج.

● أما العمل في مجال العلاقات الإنسانية فإنه يتناول فهم ديناميكية جماعات الأفراد؛ إذ إن لكل جماعة حاجاتها ورغباتها المركبة. . . .، كما يتوجب على المعلم أن يهتم بتلاميذه كأفراد ذوي شخصيات متنوعة، وأن يستثمر أية فرصة مناسبة لتحفيزهم. . .، كما يتوجب عليه أن يكون على صلة مع مختلف التلاميذ، وأن ينشيء علاقات الود معهم، وأن يهتم بهم.

● والفنون المسرحية تضم العديد من المهنيين، كالمخرج ومدير المسرح والممثل ومصمم المشاهد وحتى الكاتب الروائي، وعلى المعلمين أن يكونوا ذوي كفاءات توازي جميع مكونات الفنون المسرحية هذه، ورغم أن المخرج مثلاً يستطيع أن يفوض غيره مسؤولية تحضير المشاهد والأدوات اللازمة، إلا ان المعلم يتوجب عليه إدارة المواد كافة، بالإضافة إلى اتباع النص الذي قد لا يحظى بإعجابه شخصياً، كما أن (جمهوره) في كثير من الأحيان لا يحضر عن طواعية.

ويتبادر للذهن تشبيهات أخرى. . . ؛ فالمعلم يمكن تشبيهه بقائد الفرقة الموسيقية (المايسترو) أو بمتعهد الحديقة أو المهندس أو الفنان. . ، وفي الحقيقة فإن أياً من هذه التشبيهات قد تكون صحيحة بحيث يتوقف ذلك على جانب المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار، وكثيرمن التشبيهات تضم التلاميذ مثل التشبيه الذي يقدمه ثيودور سايزر حيث يقول: إن "**التلميذ كالعامل وإن المعلم كالمدرب**"، وتذكرنا هذه التشبيهات بالمطالب الفكرية والوجدانية للتعليم وبالجوانب العديدة لهذه المهمة، تلك الجوانب التي قد تبدو أحياناً متنافسة في أولوياتها.

وبالإضافة إلى كون التعليم عملية مركبة فإن الضغوط النفسية المصاحبة لها تعتبر أكثر عبئاً على المعلم؛ إذ إن التخطيط لنشاط مثمر يشترك فيه ثلاثون فرداً (**بعضهم يجد نفسه متردداً في الحضور**) وتنفيذ تلك الخطط بشكل ناجح، في إطار المطالب (**التي تكون أحياناً متناقضة**) التي تستوحيها المدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع المحلي والدولة، كل ذلك يجعل الكثير من المعلمين ولا سيما المبتدئين منهم محبطين لا يدرون ماذا يفعلون. . .كما أن المطالب (الأعباء) الجسدية ثقيلة وتتطلب حيوية كبيرة؛ إذ إن معظم المعلمين يغادرون المدرسة مثقلي الكاهل في نهاية اليوم الدراسي مدركين أن تلاميذهم سيعودون في اليوم التالي بعد ارتياح ليطلبوا المزيد. . . .، ويسأل المعلمون أنفسهم: "**هل سأكون جاهزاً لذلك؟**" وهل "**أستطيع أن أكون جاهزاً؟**" "**وماذا سنفعل طوال اليوم؟**"، وهل أستطيع أن أشرك تلاميذي في عملية التعلم بينما أحافظ على الضبط والنظام؟

إرشادات بشأن الحوار المهني

يقدم إطار الممارسة المهنية لمهنة التعليم وسيلة للتواصل بشأن التميز. . فالمربون يدركون الآن أهمية استخدام المفردات المشتركة التي تصف التعليم. وبفضل أعمال مادلين هنتر فإن معظم المربين يعرفون ما يقصد بالمفردات



والتعابير مثل "**المجموعة المتوقعة**" Anticipatory set و"**المدخلات والنمذجة**" Input and modeling **والتعليم من أجل النقل** Teaching for transfer والآن، حيث يتسع مفهومنا للتعليم فإننا نجد أنفسنا تبعاً لذلك بحاجة إلى مفردات غنية تستطيع أن تعكس واقع غرفة الدرس حيث ينهمك التلاميذ في بناء المعاني. مثل ذلك الإطار ضروري للمعلمين ذوي الخبرة، كما هو ضروري للمعلمين المبتدئين، إذ يعمل جميعهم بإصرار لتحسين مهاراتهم في هذه البيئة المتصفة بالتعقيد.

إنه من خلال الحديث، والحوار المهني الجاد حول المكونات التي تشكل الإطار نستطيع إثبات وجودها في موقف معين، وحين يدرس المربون المكونات ويبحثون عنها في مواقف معينة يستطيعون أن يقرروا مدى قابلية تطبيق تلك المكونات والعناصر في المواقف المختلفة، وتعتبر هذه العملية ذات أهمية كبرى لإثراء الحياة المهنية للمربين، ولضمان أن المكونات المستخدمة في موقف معين تنطبق فعلاً على ذلك الموقف، والمربون العاملون في تلك المواقف هم وحدهم القادرون على إقرار ذلك.

ومن خلال طرحه لإطار متفق عليه للتميز، يعمل إطار الممارسة المهنية على إقامة حوار بين المربين بشأن الممارسة النموذجية؛ إذ إن الإطار الموحد يسمح للحوار بإرشاد المعلمين المبتدئين، وتحسين أداء المعلمين من ذوي الخبرة.

استخدامات الإطار

لإطار الممارسة المهنية استخدامات كثيرة واضحة المعالم بالرغم من أنها ذات صلة بعضها ببعض، وفيما يأتي وصف مقتضب لهذه الاستخدامات، وفي الفصل الخامس نعود لطرحها بتفصيل أوفى.

خارطة طريق للمبتدئين:

معظم المهن تخصص فترة تدريب للمبتدئين مع العاملين في المهنة؛

فالأطباء يعملون كمقيمين في المستشفى Residents أو أطباء امتياز Interns قبل تسلمهم مسؤولياتهم الكاملة عن المرضى. والمحامون يعملون ككتبة للمحامين المتمرسين أو القضاة، ثم يلتحقون بإحدى الهيئات أو الشركات؛ إذ يتدربون مع المحامين ذوي الخبرة في المجالات المختلفة، والعاملون في الخدمة الاجتماعية في الهيئات الحكومية يعملون تحت إشراف وتوجيه قبل أن يحصلوا على إجازة الممارسة.

ولكن المعلمين يعتبرون أعضاء كاملين في مهنتهم منذ اللحظة التي يتسلمون فيها إجازة للممارسة الأولى، كما أن المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين في سنتهم الأولى هي ذات المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلمين ذوي الخبرة الممتدة فترة ٢٠ عاماً - وفي بعض الأحيان تكون أكبر -، وهناك مواقع قليلة جداً يستطيع فيها المعلمون الحصول على خبرة مكافئة لتلك التي يحصل عليها الطبيب أو عامل الخدمة الاجتماعية؛ فهم في العادة ينغمسون مباشرة في مسؤولياتهم كمعلمين، وقد ظهرت هناك بعض الحلول، مثل: التي تقدمها مدارس التنمية المهنية التي تشتمل على سنة كاملة للتدريب، وهي تحظى بشعبية متزايدة، ولكن هذه المدارس لا تزال نادرة لعدة أسباب منها التكاليف المرتفعة.

ونظراً لتركيبة التعليم المعقدة فإن وجود خارطة توضح طريقة السير للمعلم المبتدئ، وتعينه على التقدم نحو التميز هو أمر في غاية الأهمية، وإذا ما استعملت الخارطة بشكل جيد وشارك فيها المشرفون أو الموجهون فإنها ستجعل خبرة بلوغ النجاح المهني أمراً مُجزياً.

إرشادات للمهنيين ذوي الخبرة:

يقدم إطار الممارسة المهنية لمهنة التدريس ما يقدمه الإطار نفسه للمهن الأخرى؛ إذ إن هذا الإطار يجيب على الأسئلة التالية: **"ما الذي يعرفه المعلم ذو الكفاءة؟"** و **"ما الذي يستطيع المعلم ذو الكفاءة أداءه في نطاق أداء**

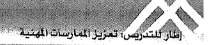
واجباته؟" . . . فالإطار مفيد لجميع أفراد المهنة سواء منهم المبتدئ أم ذو الخبرة الطويلة الذي فقَدَ حماسه، أم المتمكن الذي يحاول نقل حكمته للآخرين. وحتى الآن فإن المربين ليست لديهم بنية مرجعية تعكس المفاهيم الحديثة للتعليم والتعلم وتقدم إطاراً لوصف ومناقشة التميز، وهم قلما يجدون من وقتهم الثمين متسعاً للحوار المهني ومناقشة الأساليب، ومن هنا فإن إطار الممارسة المهنية يقدم البناء اللازم لتلك المناقشات كما يقدم فرصة للمهنية الأصيلة.

بناء للتركيز على جهود التطوير:

حين يجتمع المعلمون المبتدئون مع مدربيهم أو المشرفين عليهم، أو حين يجري المعلمون ذوو الخبرة مشاورات مع الموجهين؛ فإنهم يحتاجون إلى إطار أو مرجعية ليقرروا أي جوانب التعليم تتطلب المزيد من الاهتمام، كما يجب أن يقرروا تلك الجوانب من عناصر التدريس المركبة التي تنعكس في أي درس من الدروس التي تتطلب التركيز. . .، إن إطار الممارسة المهنية يستطيع أن يقدم مثل ذلك البناء.

أما دون وجود إطار فإن البناء لا يعدو أن يكون شيئاً ما في ذهن المشرف أو المدرب أو الموجه يعكس المفاهيم الخاصة به حول التعليم، بغض النظر عما إذا كانت تلك المفاهيم تامة الوضوح، والكثيرون من المعلمين مروا بخبرات اعتقدوا من خلالها أنهم قدموا درساً رائعاً وإذا بهم يفاجأون بتعليق سلبي من مدير المدرسة؛ لأنه على سبيل المثال شاهد بعض التلاميذ يتحدثون مع بعضهم البعض، وفي مثل هذا الحال يمكن القول إن المعلم والمدير لم يمتلكا مفاهيم مشتركة حول ما الذي يمثله التعليم الفعال؟.

وحين يكون إطار الممارسة المهنية بين أيدينا فإنه يتسنى لجميع المشاركين إجراء حديث أو حوار بشأن الجوانب التي يجب التركيز على تحسينها، وذلك في إطار من المفاهيم والقيم المشتركة، ومثل هذه الحوارات يمكن أن تركز على الوسائل وليس الغايات، ويمكن أن تجري في مناخ من الاحترام المهني.



التواصل مع المجتمع المحلي:

إحدى الخطوات المهمة لتحسين منزلة المربين بين المهن الأخرى هي تحديد معنى التميز في التعليم، وطالما ظل المعلمون يعتبرون التعليم شكلاً من أشكال الفن الغامض الذي يخلو من تحديد للكفايات والواجبات، فإن المجتمع سيظل ينظر إلى هذه المهنة بنوع من الشك؛ فالكثيرون من أفراد المجتمع، مثلاً: لا يتفهمون مدى حاجة المعلمين إلى حضور المساقات وورش العمل؛ إذ إن لسان حالهم يقول: "**ولكنهم تخرجوا من الجامعة، أليس كذلك؟**"؛ لذلك فإن الوضوح الذي يقدمه إطار التعليم بما في ذلك المكون الذي يحمل عنوان "**النمو المهني وتطوره**" (المكون ٤ هـ) يستطيع أن يضع مثل هذه الأنشطة في موضعها الصحيح من مسؤوليات التعليم.

لإطار الممارسة المهنية استخدامات مهمة في خدمة التعليم والتعلم، وتوضح هذه الاستخدامات قوة الإطار في رفع مستوى الحوار المهني الذي يصف تفاعل المعلمين المثاليين في كل مكان.

تقاليد أطر التعليم

بالرغم من أن المربين لم يستثمروا بعد استخدام إطار تدريسي في بناء حوار حول التعليم، إلا أن مفهوم إطار للممارسة المهنية يعود إلى تقاليد عريقة تحظى بالاحترام.

القاعدة البحثية:

يعود تحديد مكونات الممارسة المهنية إلى خلفية تجمع بين أعمال مادلين هنتر (Madlene Hunter) والأبحاث في مجال "**العمليات والمخرجات والعلوم العقلية**"، والمعلوم أن هنتر (Hunter) كانت من أوائل المربين الذين يرون أن التعليم ليس فناً فقط وإنما هو علم أيضاً؛ إذ من الواضح أن بعض الممارسات أكثر فعالية من غيرها، وهذه الفكرة هي موضوع أبحاث العمليات والمخرجات التي تحاول إثبات أن هناك علاقة بين بعض الممارسات التعليمية ونوعية

التحصيل لدى التلاميذ توضحها الاختبارات المقننة (Witterock, 1986) وفي هذا الصدد وضع جيج (Gage) كتابه بعنوان "**القاعدة العلمية لفن التعليم**" (Gage, 1997)، محدداً فيه الممارسات الناجحة، وقامت هنتر (Hunter) بالدعوة لنفس الفكرة، كما أصبحت الفكرة هي بؤرة الأبحاث خلال عقدي السبعينات والثمانينات، وقد ساهم وتروك (Witterock, 1986) في هذا المجال بنشر الأبحاث في سلسلة (مجلدات أبحاث في التعليم) Handbook of Re- search in Teaching .

أنظمة تقييم الأداء في الولايات المختلفة.

كان التحدي التالي للمربين هو كيفية استخدام نتائج هذه الأبحاث؛ فكانت ولاية جورجيا هي السابقة في هذا المضمار إذ استخدمت الأبحاث لوضع نظام لتقييم الأداء يمنح بموجبه المعلمون إجازة دائمة للتدريس في الولاية، وتبع ذلك عدة ولايات - خاصة في الجنوب الشرقي - تبنت النموذج الذي استخدمته ولاية جورجيا مع وجود خصوصيات مميزة لكل ولاية وبحلول عام ١٩٩٠ كانت أنظمة تقييم الأداء مستخدمة في كل من ولاية كارولينا، فلوريدا، وكونتيكت، ومقترحة في ولايتي: كانساس ولويزيانا، وبحلول عام ١٩٩٤م كانت ولاية نيويورك تستخدم نظام تقييم الأداء لمنح إجازة التدريس، كما تمت تجربة عدد كبير من هذه الأنظمة في ولاية كاليفورنيا.

أما الأنظمة الأولى فكانت تميل إلى تحديد سلوكيات تعليم محددة وتفصيلية، مثل: كتابة أهداف التعلم على اللوح التي يُفترض أن تشتق من أبحاث التعليم الفعال وتقيم المعلمين بناء على مقدراتهم على عرض هذه الممارسات، أما الأنظمة التي ظهرت مؤخراً وخاصة في ولاية كونتكت فقد تبنت نظرة للتعلم أكثر تعقيداً آخذة بعين الاعتبار نوعية الأحكام التي يصدرها المعلم، فمثلاً: تنص إحدى الكفايات الواردة في نظام التقييم في كونتكت على أن المعلم "يجب أن يكون قادراً على صوغ أسئلة ذات معنى جيد بشأن

المادة الدراسية" وتعتمد جميع أنظمة التقييم المستخدمة في شتى الولايات على القرارات التي يتوصل إليها المقيمون، ولذا يتوجب عليهم أن يخضعوا للتدريب، وأن يحصلوا على إجازة بذلك؛ حتى يكونوا قادرين على إصدار أحكام مهنية، وفي الوقت نفسه يمكن الدفاع عنها قانونياً حين يطلب منهم تقييم التعليم.

براكسس ٣: (تقييم الأداء الصفي):

استكمل العمل في تقييم الأداء من قبل هيئة الاختبارات التربوية عام ١٩٨٧م التي أعلنت أنها بصدد إنشاء "جيل جديد" من اختبارات ترخيص المعلمين، وهي سلسلة من اختبارات التقويم المهني (PRAXIS)، ويقصد بالاختبار الأول منها لفحص المعلمين الجدد: أن يحل محل الامتحان الوطني للمعلمين (NTE) وهو الامتحان الواسع الانتشار، أما اختبار المرحلة النهائية من سلسلة الاختبارات والمسمى براكسس ٣ (PRAXIS3) فإنه مصمم لتقييم أداء المعلمين الجدد في غرفهم الدراسية كجزء من عملية منحهم الإجازة الدائمة، ويجري المقيمون المدربون والحائزون على إجازات التقييم مشاهدات صفية ومقابلات شبه مقننة مع المعلمين في سنتيهم: الأولى والثانية من التعليم. وهناك اختبار آخر تفرع عن براكسس ٣ (PRAXIS3) يسمى Path-wise يستخدم حالياً لتقييم الأداء في غرفة الدرس لمعلمي معاهد إعداد المعلمين والمناطق التعليمية.

أطر وطنية أخرى:

تقدمت منظمات وطنية مرموقة بمقترحات لوضع معايير للطلبة المعلمين. مثل: هيئة تقييم المعلمين الجدد ودعمهم عبر الولايات Interstate New Assessment and Support Consortium (INTASC) التي طورت معايير لتكون مكافئة لتلك التي يستخدمها المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) ويمثل هذا الجمع

بين الطرفين الأساس الذي تقوم عليه حركة وضع المعايير في عشرين ولاية، ويمكن عقد مقارنة بين الإطار الذي يطرحه هذا الكتاب ومعايير INTASC في شكل (١-٢)، (ص٣٣)، وعلى الغرار نفسه طرحت معايير أخرى من قبل الرابطة الوطنية لرؤساء هيئات إعداد المعلمين وإجازتهم (NASDTEC) وكذلك المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE) تحدد كفايات المعلمين حديثي التخرج... ويقصد من هذه المعايير إرشاد الكليات التي تقوم بتصميم برامج إعداد المعلمين أو إعادة تصميمها.

المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية:

كان المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS) آخر من تقدم بمثل هذه المقترحات، إذ تشكل عام ١٩٨٨ في أعقاب نشر تقرير بعنوان "أمة مستعدة: معلمون للقرن الحادي والعشرين"، عن مؤسسة كارنيجي لتطوير التعليم، وقد تشكل المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية ليقدم للمعلمين ما يوازي الإجازة العليا في الطب.... وكما يحصل الطبيب على الإجازة المبدئية لمارسة الطب ثم يتقدم لامتحان آخر للحصول على إجازة لمارسة طب الأطفال مثلاً؛ فإن المجلس الوطني يرى أن بإمكان المعلم أن الحصول على إجازة عليا في أي فرع وأي مستوى من المواد الدراسية، مثل: مجال الطفولة المبكرة، أو الرياضيات للمرحلة الثانوية، ويخطط المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS) لطرح ما يزيد على ٣٠ إجازة تعليم على أساس تطوعي.

تطورات موازية في تقييم التلاميذ:

صاحب التحرك نحو إيجاد إطار للتعليم تحرك آخر موازٍ له نحو تعلم التلاميذ وتقييمهم، وبدأت ولايات عديدة في تطبيق برنامج لتقييم أداء التلاميذ في تعلمهم، من خلال طرق تعكس بشكل أفضل عملية التعلم المعقدة وكيفية تطبيقهم للمعرفة المدرسية، وتستخدم هذه الأنظمة الآن في

ولايات ماريلاند وفرمونت وكنتكي وأماكن أخرى، كما يجري إعدادها في كل من نورث كارولينا وأرويغون وواشنطن، وتشتمل هذه الأنظمة على إنشاء أطر للمنهاج ومعايير واختبارات مَعلَميّة (مرحلية benchmarks) لأداء التلاميذ في مختلف المستويات، كما تشتمل على تقييم للأداء مرتبط بهذه الاختبارات المعلمية (المرحلية)، كما يشركون المعلمين في أحيان كثيرة كمقيمين مدربين على تقييم أعمال التلاميذ.

النتاجات الجانبية للتحرك نحو أطر التعليم:

أدى استخدام الأطر سواء لتحديد الأداء المثالي للتلاميذ أم لوصفه أو لتحديده أو وصف التميز في التعليم إلى آثار جانبية قوية؛ ورغم أن الهدف الأساسي كان إبراز المساءلة، إلا أن الممارسين أنفسهم أصبحوا يحظون بفوائد هائلة.

وقد ثبت أن عملية توضيح معايير التعلم لدى التلاميذ وإيراد أمثلة من أعمالهم المثالية ترقى بنوعية أعمالهم، وتسمو بإحساسهم بأهدافهم المنشودة. كما اكتشف المعلمون أنهم حين يكونون أكثر وضوحاً في معاييرهم المستخدمة لتقييم مشروع علمي مثلاً، فإن تلاميذهم يصبحون أكثر تركيزاً، وبالتالي تصبح مشروعاتهم ذات نوعية أفضل مما لو كانت دون توضيح للمعايير، وبالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ الذين كانوا يعتقدون أن التقديرات العليا لم تكن في متناول أيديهم أصبحوا يدركون الآن أنهم يستطيعون تحقيقها.

والظاهرة نفسها تعمل في إطار التعليم؛ إذ حينما يستهل المعلمون الجدد حياتهم العملية فإن التحدي الهائل الذي يواجهونه هو ما إذا كان بمقدروهم أن يصبحوا ذوي كفاءة عالية، ولما كان التعليم عملية مركبة ومعقدة، ولما كانت مكوناتها المختلفة متداخلة؛ فإن المعلمين الجدد يشعرون بأن لا قبل لهم بها أمام هذه الأعباء.



شكل (١-٢) : مقارنة بين معايير INTASC ومكونات الإطار التعليمي

معايير INTASC	وصف أداء المعلم	مكون الإطار	وصف أداء المعلم
المبدأ ١	يستوعب المفاهيم الرئيسة وأدوات الاستقصاء وبنية الموضوعات الدراسية التي يدرسها كما ينشىء خبرات تعليمية ذات معنى للتلاميذ	١ أ ١ هـ ٣ جـ	يظهر معرفة بالمحتوى والأساليب التربوية يصمم تدريساً مترابطاً يشغل التلاميذ في التعلم
المبدأ ٢	يفهم كيف يتعلم التلاميذ ويتطورون ويهيئ لهم فرص تعلم مساندة لتطورهم	١ب ١جـ ١و ٣ب ٣جـ	يظهر معرفة بتلاميذه يختار أهدافاً تدريسية يقوم تعليم التلاميذ يستخدم أساليب الأسئلة والحوار يشغل التلاميذ في التعلم
المبدأ ٣	يفهم كيف يختلف التلاميذ في أساليب تعلمهم، كما ينشىء فرصاً تدريسية تتكيف مع مختلف المتعلمين	١ب ١هـ ٢أ ٢ب ٣ب – ٣هـ	يظهر معرفة بتلاميذه يصمم تدريساً واضحاً يوجد بيئة من المودة والاحترام ينشىء ثقافة للتعلم مجال التدريس
المبدأ ٤	يفهم ويستخدم أنواعا من استراتيجيات التدريس	١د ١هـ ٣ب – ٣هـ	يظهر معرفة بالمصادر يصمم تدريسياً مترابطاً مجال التدريس
المبدأ ٥	يخلق بيئة تعلمية تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي كما يشجع على المشاركة في التعلم والحفز الذاتي	١هـ ٢أ ٢ ب ٢جـ ٢د ٢هـ ٣جـ	يصمم تدريساً مترابطاً يوجد بيئة من المودة والاحترام ينشىء ثقافة للتعلم يدير الإجراءات الصفية يدير سلوك التلاميذ ينظم الفراغ الحسي (المكان) يشرك التلاميذ في التعلم

تابع شكل (١-٢)

معايير INTASC	وصف أداء المعلم	مكون الإطار	وصف أداء المعلم
المبدأ ٦	يستخدم المعرفة بأساليب التواصل لدعم الاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند ؛	٢أ	يخلق بيئة من الاحترام والمودة
		٣أ	يتواصل بوضوح ودقة
		٣ب	يستخدم الاسئلة وتقنيات النقاش
		٣ جـ	يشغل التلاميذ فى التعلم
المبدأ ٧	يخطط للتدريس الذي يستند إلى معرفة بالمادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع المحلي وأهداف المنهاج	١أ – ١هـ	مجال التخطيط والاعداد
		٣ جـ	يشرك التلاميذ في التعلم
		٣هـ	يظهر مرونه وتجاوب
المبدأ ٨	يفهم ويستخدم استراتيجيات التقييم الرسمية وغير الرسمية	١ب	يظهر معرفة بالتلاميذ
		١و	يقيم تعلم التلاميذ
		٣د	يقدم تغذية راجعة للتلاميذ
		٣هـ	يظهر مرونة وتجاوباً
		٤أ	يتدبر في التعليم
		٤ب	يحتفظ بسجلات دقيقة
		٤جـ	يتواصل مع الأسر
المبدأ ٩	يتدبر في التعليم	٤أ	يتدبر في التعليم
		٤ د	يسهم لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية
		٤هـ	ينمو ويتطور مهنياً
المبدأ ١٠	يعزز العلاقات مع الزملاء والآباء والهيئات الموجودة في المجتمع المحلي	١د	يظهر معرفة بالموارد
		٤جـ	يتواصل مع الأسر
		٤د	يسهم لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية
		٤و	يظهر مهنية

ويقدم إطار التعليم بناءً لتقييم ممارسات المعلم ولتنظيم جهود التحسين والتطوير، وبالإضافة لذلك فإن تنفيذ أنظمة الإشراف على المعلمين ومنحهم إجازات التدريس أو المصادقة عليها من قبل المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS) تتطلب أن يكون الكثيرون من المربين مدربين كمشرفين أو مقيمين، وخلال هذا التدريب ينبغي على هؤلاء الممارسين أن يفكروا بعمق وجدية بشأن التعليم، وأن يتعلموا كيفية التعرف على المكونات المختلفة في مواقف متنوعة، ونتيجة لذلك يتدبرون (يتأملون) في ممارساتهم. ويعتبر التدبر خبرة قيمة مثرية إذا ما تم في بيئة مهنية مساندة وفي خدمة هدف آخر - وهو أن يصبح مقيماً مجازاً ومعتمداً - ويقول هؤلاء الممارسون في تقاريرهم إن هذه الخبرة هي فرصتهم الأولى منذ سنوات عديدة، التي يستطيعون من خلالها البحث بعمق وجدية في العملية التعليمية من جميع جوانبها، ومع زملاء على قدر من الاحترام.

التحديات:

إن استخدام تقييم الأداء يجلب معه تحديات كثيرة أكان الهدف تقييم المعلمين من أجل الحصول على إجازة أم تقييم تعلم التلاميذ من أجل المساءلة التي تقررها الولاية، ونحن بحاجة إلى فهم هذه التحديات لأنها تتعلق بالطرق التي من خلالها يمكن أو يجب استعمال هذا الإطار.

الصدق:

كيف يمكن للمربين أن يعرفوا أن إطاراً ما يتصف بالصدق؟ وأنه يشتمل على الأمور المهمة في التعليم؟ يمكن للمربين أن يختاروا واحداً من الأطر العديدة لاستخدامه في النقاش، ولابد للإطار الذي يختارونه أن يعكس فرضياتهم ومفاهيمهم حول التعليم والتعلم. أما إطار الممارسة المهنية الذي يقدمه هذا الكتاب فإنه يقوم على إطار تم تطويره من أبحاث جادة - انظر

الملحق - كما يعكس افتراضات ومفاهيم مهمة (انظر الفصل الثاني)، وإذا ما كانت هذه القاعدة مقنعة للمربين فإنهم ربما يجدون أن هذا الإطار يقدم إرشاداً مفيداً.

ولكن علينا أن نتذكر أيضاً أنه إذا كان الاستخدام موجهاً للمدرسة أو المنطقة التعليمية (وليس للولاية من أجل منح الإجازة للمعلمين المبتدئين) فإن صدق الإطار ينبثق عن المحادثات المهنية التي تصاحب إدخاله للمدرسة أو المنطقة التعليمية؛ إذ إن كل مكون من مكونات الإطار يتخذ شكلاً مختلفاً في مواقف مختلفة - فتلاميذ الصف الثامن مثلاً، يختلفون جداً عن تلاميذ مرحلة رياض الأطفال، وبعض المكونات أو العناصر قد لا تنطبق مع بعض المواقف، والتحقق من صدق هذا النوع يمكن أن يحصل فقط على المستوى المحلي في بيئة من الزمالة المصاحبة للحوار المهني.

الثبات:

وجدت أنظمة التقييم المستخدمة على نطاق واسع أن المقيمين المستقلين يستطيعون - بالتدريب الكافيء - إصدار أحكام متوافقة عن مهارة الكتابة لدى التلاميذ مثلاً، أو عن الطريقة التي يدير بها المعلم الصف. وقد أظهرت هذه الأنظمة نسبة عالية من التوافق بين المقيمين بحيث اعتبرت هذه الأنظمة متصفة بالثبات، ومن حيث المبدأ فإن هذه قضية تدريب، فحتى يتسنى لأشخاص مستقلين التوصل إلى إصدار أحكام متماثلة يتوجب عليهم أن يعملوا برؤية مشتركة ومحددات متشابهة لمعايير التقييم.

وبطبيعة الحال يمكن زيادة نسبة الثبات من خلال التركيز على السلوكيات البسيطة، وهي المعايير ذات الاستنتاجية المتدنية(Low inference Criteria) فمثلاً إذا كان المعيار هو "**ما إذا كان المعلم يكتب أهداف الدرس على السبورة**



أم لا"، فإن المشاهدين المستقلين يمكنهم بسهولة أن يتفقوا في ما إذا كان المعلم قد فعل ذلك أم لا. أما المعايير الأكثر تعقيداً، مثل: "**ما إذا كان المعلم يستخدم استراتيجيات الأسئلة والنقاش بمهارة**" (المكون ٣ب)، فإنها قد تظهر خلافات إلى حد ما بين الملاحظين الحياديين.

والثبات يصبح أكثر أهمية وحيوية في بيئة أو مجال حساس ومصيري، فإذا كان الموقف يتعلق بمنح أحد الأفراد إجازة للتدريس وكان يعتمد على نتائج عدد من المشاهدات الصفية، فإن حكم المقيمين أو الملاحظين يجب أن يتمتع بالثبات، ولكن إذا كان إطار التدريس يستخدم داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية بهدف التوجيه والتدريب وبهدف خلق حوار مهني مفيد، فإن مسألة التوافق بين المقيمين تصبح أقل أهمية وحسماً.

التكلفة:

تعتبر التكلفة تحدياً آخر؛ فأنظمة منح إجازات التدريس، مثل: نظام المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS) وأنظمة تقييم التلاميذ التابعة للولايات المختلفة كلها تكلف ثمناً باهظاً عند التطبيق والتطوير؛ فالنفقات المرتفعة تذهب لتدريب المقيمين وتنفيذ التقييم؛ (من أجل منح إجازات التدريس في الولايات المختلفة) أو عقد جلسات لإقرار الدرجات (في أنظمة NBPTS وأنظمة تقييم التلاميذ) كما تذهب نفقات أخرى من أجل تعميم أنظمة إدارة المعلومات وتنفيذها، وفي أحيان كثيرة أدى ارتفاع التكاليف إلى إلغاء الأنظمة أو إعادة النظر فيها، ولا تواجه المدارس والمناطق التعليمية التي تستخدم إطار الممارسة المهنية صعوبات التكلفة الباهظة نفسها التي تواجهها الولايات المختلفة لدى استخدامها الأنظمة على نطاق واسع، ومن اجل الانتفاع بإطار التعليم ينبغي على جميع المشاركين التعرف على النظام بشكل

جيد واستخدامه مع المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة الطويلة، وهذه مهام تطبقها معظم المدارس أو المناطق التعليمية كجزء من التدريب أو التوجيه أو برامج التطوير المهني، وبكلمات أخرى: فإن استخدام إطار الممارسة المهنية قد لا يتطلب الالتزام بميزانية إضافية؛ إذ يمكنها ببساطة تحسين نوعية البرامج الحالية للمدارس أو المناطق التعليمية.

مكونات الممارسة المهنية هي جزء من تقليد عريق يرمي إلى تطبيق المعايير على تعلم التلاميذ وعلى الدور المعقد لعملية التعليم، وبالرغم من التحديات فإن الفوائد التي تجنيها المدارس والمناطق التعليمية بشكل خاص تعتبر عظمية للغاية.

الفصل الثاني

خصائص الإطار وفرضياته

ليس الإطار لائحة بسلوكيات معينة

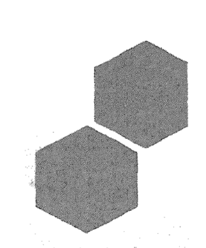
لا يُملي أسلوباً تدريسياً معيناً

الاعتماد على السياق

طبيعة التعليم الهادفة

جماعة التعلم

2



الفصل الثاني

خصائص الإطار وفرضياته

يمثل إطار الممارسة المهنية جميع جوانب مسئوليات المعلم التي يعكسها العمل اليومي، ويستند الإطار إلى الأبحاث النظرية والتطبيقية الحديثة المتعلقة بالتعليم بهدف تطبيقه في جميع المواقف التعليمية، ويعرض هذا الفصل الخصائص العامة للإطار، والفرضيات التي يقوم عليها النظام.

الخصائص:

يتضمن إطار التعليم عدداً من الخصائص تكفل إمكانية تطبيقه في (العديد من المواقف التدريسية).

الشمولية:

يتصف الإطار بالشمولية؛ فهو يشير ليس إلى ما يجري داخل غرفة الدراسة فقط، وإنما إلى ما يجري خارجه مثل:

- التخطيط للتدريس والتفكر (التأمل) بشأن الخطوات اللاحقة.
- التفاعل مع الزملاء في غرفة الهيئة التدريسية، وفي نطاق اللجان المدرسية والمنطقة التعليمية، بهدف تحسين التدريس.
- التواصل مع الآباء والمجتمع المحلي.

ويوضح الإطار أن عمل المعلم أوسع بكثير مما يجري داخل غرفة التدريس معترفاً، بأن أنواعاً أخرى من عمل المعلم تسهم إسهاماً كبيراً في نجاحه مع التلاميذ، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

- كل ما يجري في ذهن المعلم، مثل: المعرفة بالمحتوى، وطرق تنظيمها لإيصالها للتلاميذ.
- كيف يتدبر المعلم ويتأمل تعلم التلاميذ؟ وكيف يضع الخطط لتحسين ذلك التعلم؟
- كيف يتفاعل المعلم مع اللاعبين الآخرين في البيئة التربوية، مثل: الآباء والزملاء، ومجتمع الأعمال والتجارة؟

وتنتظم مكونات إطار التعليم الاثنان والعشرون لتشكل الجوانب الأساسية في مسؤوليات التعليم، وهي: التخطيط والإعداد، والبيئة الصفية، والتدريس، والمسئوليات المهنية، وعلى الرغم من أن التدريس (المجال ٣) هو حجر الأساس في دور المعلم، إلا أنه لا يمكن تنفيذه بنجاح إذا كان مستوى العمل في الجوانب الأخرى مهملاً أو قائماً بشكل غير كاف.

فالتلاميذ مثلاً: لا يمكنهم أن يكونوا متفاعلين أو منهمكين في تعلم المحتوى إذا لم يكن للمعلم فهم عميق لذلك المحتوى وكيفية تنظيمه من أجل التعلم، وإذا كانت البيئة الصفية تتسم بالفوضى أو عدم الاحترام، أو إذا لم يكن المعلم لاعباً نشطاً مع الآخرين المشاركين في المسئولية التربوية، كالآباء والزملاء، والمجتمع المحلي.

العلنية:

من المبادئ الأساسية للإطار أنه معروف للجميع؛ فهو لا يتسم بالسرية، ولا يدعو للمباغتة، وخاصة إذا كان الإطار يستخدم للإشراف والتوجيه، ويترتب على إشهار الإطار ووضعه في متناول الجميع آثار عميقة، أولها وأكثرها أهمية:

أولاً: أنه سينشأ حوار ذو معنى وأهمية حول مكونات الإطار، وسيكون في متناول المعنيين بذلك وبشكل خاص المعلمين، وستكون القرارات المتعلقة

بمدى تطبيق هذه العناصر في المواقف المختلفة بيد المعلمين الذين هم أكثر دراية ومعرفة بتلك المواقف.

ثانياً: حين يكون الإطار معروفاً للجميع يصبح أداة مهمة لتحقيق التطور المهني للمعلم؛ فالحوار الذي ينصب على الإطار وعلى كيفية الكشف عن المكونات المختلفة في المواقف المتنوعة يصبح أداة فعالة لإجراء نقاش حيوي يثري عملية التعليم ويحسنها.

ثالثاً: عندما يستخدم الإطار في الإشراف والتوجيه، فإن ذلك يساعد المعلم على اختيار أهداف التحسين والتطوير، ومن خلال التفكر الذاتي والتحليل يستطيع المعلم تحديد المكونات التي يرغب في التركيز عليها ومناقشتها مع المشرفين أو الموجهين، وإذا ما ظل الإطار سراً فإن فرصة التدريب والتعلم هذه لا تكون سانحة.

العمومية:

من المعروف للجميع وخاصة المعلمين أن كل موقف تعليمي هو موقف متفرد ليس له شبيه، ففي كل يوم وفي كل غرفة دراسية تجتمع مجموعة من العناصر لتشكل الأحداث الجارية هناك؛ فشخصية المعلم وشخصيات التلاميذ تتفاعل مع بعضها البعض، كما تتفاعل مع المحتوى لتنتج بيئة متفردة لا مثيل لها. ويعتقد كثير من المربين أنه بسبب هذا التفرد لا نستطيع التوصل إلى إطار عام يحدد التعليم، ويشير هؤلاء إلى الاختلافات الموجودة في الأساليب بين تعليم الرياضيات واللغات الأجنبية، كما يشيرون إلى الاختلافات في أساليب التعلم التي يظهرها كل من أطفال السنة الأولى وفتية المرحلة الثانوية مثلاً، ويرى المربون أن تركيبة التلاميذ في الفصل الدراسي مثلاً كونهم تلاميذ من مناطق حضرية أو من مناطق ريفية، أو كون تقاليدهم الثقافية تنسجم مع تقاليد المدرسة، كل ذلك يؤثر بشكل كبير على القرارات التي يتخذها المعلم حول تنظيم المحتوى وإشراك التلاميذ في التعلم.

ومع ذلك نجد بالإضافة للصفات المتفردة لكل موقف تعليمي صفات عامة مشتركة وذات أهمية كبيرة، هي التي يهتم بها الإطار، فمثلاً: نجد أنه في كل صف دراسي يعمل المعلم ذو الوجدان على خلق بيئة من الاحترام والود (المكون ٢أ) أما كيف يتم تنفيذ ذلك وما الذي تتم مشاهدته بالتفصيل فهي أمور مختلفة تماماً لدى معلمة رياض الأطفال عنها لدى المعلم الذي يدرس الأحياء في المرحلة الثانوية كما هي مختلفة في البيئة الريفية عنها في البيئة الحضرية وهكذا، ولكن يبقى المبدأ نفسه في هذه المواقف كلها وهو: أن التلاميذ يشعرون بالاحترام من قبل معلمهم وأقرانهم، كما يعتقدون بأن المعلم يهتم بهم ويُعنى بتعليمهم، وعلى الغرار نفسه فإن أساليب إشراك التلاميذ في كتابة مقالة تهدف إلى إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة تختلف تماماً عن أساليب إشراك التلاميذ في فهم القيمة المكانية للعدد في الرياضيات. ولكن في كلا الموقفين فإن التلاميذ ينهمكون بعمق وجدية في مهمتهم ويشعرون بالاعتزاز بعملهم، وإطار الممارسة المهنية معني بهذا الانهماك والاعتزاز.

والإطار ينطبق على كل المواقف تقريباً؛ فهو يصف تلك الجوانب من التعليم التي تحدث بشكل أو بآخر في كل موقف، أما كيف يوضح كل مكون؟ وما هي الأداءات التفصيلية التي يقوم بها المعلم أو التلاميذ؟ فهي مختلفة باختلاف المواقف كما أوضحنا سابقاً، وعلى الرغم من أن بعض المكونات تعتبر أكثر أهمية في بعض المواقف من غيرها، إلا أن المكونات نفسها تنطبق على جميع المواقف التعليمية.

أما عناصر المكون فقد لا تنطبق على جميع المواقف التعليمية؛ فالمكون ٢جـ مثلاً (إدارة الإجراءات الصفية) يشتمل على عنصر الإشراف على المتطوعين والمساعدين المهنيين؛ فمن الواضح أن هذا العنصر لا ينطبق على أولئك المعلمين الذي لم يسعفهم الحظ في الحصول على تلك المساعدة. وهؤلاء كثيرون، ولكن المكون نفسه بما في ذلك العناصر الأخرى من أساليب الإجراءات الصفية،



كإدارة مجموعات التعلم، والتوقيت لأجزاء الدرس المختلفة، والمواد التعليمية، والواجبات غير التدريسية، موجودة في كل غرفة صفية.

ليس الإطار لائحة بسلوكيات معينة

عمدت المحاولات السابقة لإنشاء أطر للتعليم إلى تحديد سلوكيات مفصلة يتوجب على المعلم القيام بها، وكانت هذه المحاولات مبنية على افتراض أنه لو أدى المعلمون جميع العناصر المطلوبة، فإن تعلم التلاميذ سيزداد، والكثير من هذه الأداءات التي سميت **سلوكيات التعلم** ارتكزت على الأبحاث المتعلقة بالتعليم الفعال والتي ارتكزت بدورها على خلفية **العمليات والنتاجات**: وفي إطار هذه الأبحاث تمت مقارنة أساليب التعليم حسب نجاعتها، وكانت وجهة النظر تقول إنه لو حصل التلاميذ في أحد الصفوف على علامات مرتفعة أو حققوا نتائج (Product) في الاختبارات المقننة فذلك يعني أن الأساليب (العملية Process) التي استخدمت في ذلك الصف يفترض أن تكون ممتازة. تلك الاعتبارات هي التي أرشدت الكثير من أنظمة التقييم الأولى التي كانت تهدف لمنح إجازات التعليم مثل تلك التي استخدمت في جورجيا ونورث كارولينا.

ولما كانت هذه الأبحاث قائمة على استخدام الاختبارات المقننة فإن كثيراً من المعلمين يعتقدون بأن هذا المفهوم الضيق من التعليم لا ينطبق على موقف تعليمي معقد مثل موقفهم. كما وجد آخرون أنهم يتبنون السلوكيات المطلوبة (مثل: كتابة الأهداف التعليمية على السبورة) فقط في ذلك اليوم الذي تتم فيه مشاهدتهم، وقد أدى هذا إلى ترسيخ انطباع لدى المعلمين بأن مهنتهم ليست مهنة حقيقية، وأنهم لا يحظون بالاحترام الذي يبعثه اتخاذ القرار المستقل الذي تستدعيه السمة المميزة للمهنية في المجالات الأخرى.

وبالإضافة لذلك فإن الأسس التي تقوم عليها هذه الأطر وبالذات الأبحاث القائمة على العمليات والنتاجات قد لاقت مؤخراً نقداً شديداً، وضعفها الأساسي هو اعتمادها على الاختبارات المقننة كمقياس للفعالية. وتميل

هذه الاختبارات إلى مكافأة التدريس الذي يركز على أجزاء صغيرة ذات مستوى متدن من المعلومات، وعلى المهارات المجزأة مما يعزز هذا النوع من التعلم، الذي يتصف بمعالجته السطحية لعدد كبير من الموضوعات التي يتم تقديمها من خلال عدد قليل من سلوكيات التعليم المحددة.

ومن جهة أخرى فإن إطار الممارسة المهنية يقدم هيكلاً يستطيع المربون من خلاله أن يجدوا مكاناً لأعمالهم، والمكونات تقوم على افتراضية أن المعلمين الجيدين يمكن أن ينجزوا عدداً كبيراً من الأشياء نفسها، ولكنهم لا ينجزونها بالطريقة نفسها، ولذلك فإن وضع قائمة بالسلوكيات المحددة ليس أمراً مناسباً، ولكن ما نحتاجه هو مجموعة من القواسم المشتركة التي تشكل قاعدة للأفعال أو السلوكيات مع إدراكنا أن الأحداث التفصيلية سوف تتغير، بل يجب أن تتغير طبقاً للموقف التعليمي والفرد، وهذه الموضوعات العامة تمثل النتائج المنجزة - مثال ذلك تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ (المكون ٣د) - بدلاً من تحديد الإجراءات التي تتخذ لتقديم تلك التغذية الراجعة.

لا يُملي أسلوباً تدريسياً معيناً

من خلال المحاولات السابقة لتطوير أطر للتعليم واجه المربون صعوبة أخرى، إذ إن الأطر السابقه كانت تبدو أنها تعكس أسلوباً معيناً للتدريس، وكما أوضحنا سابقاً فإن مثل هذا الأسلوب يُرى بأنه خرق لفكرة المهنية ذاتها، وبالرغم من أن فكرة إملاء أسلوب معين كانت ذات دافعية قوية وتستند إلى دعم وتشجيع "**القاعدة العلمية لفن التعليم**" الذي ألفه جيج (Gage 1977)، إلا أن هذا المبرر بدا وكأنه يتخذ موقفاً يقول بأن الأسلوب نفسه يمكن أن يكون ناجعاً مع جميع أنواع التعلم ومع جميع أنواع التلاميذ.

ورداً على الدعوة إلى استخدام هذه الأنماط الإملائية التي ظهرت في مطلع الثمانينات، بدأ كثير من المربين والباحثين يدرسون بعمق حقل التعلم

وأساليبه، واستناداً إلى أبحاثهم تلك توصلوا إلى أنه مثلما يأتي التلاميذ إلى غرفة الدرس بأنواع مختلفة من القوة التي تساعدهم على التعلم فإن المعلمين أيضاً لديهم أنواع مختلفة من القوة يمكن التعبير عنها بأنها "أسلوبهم" وليس هناك أسلوب أفضل من غيره؛ فقد يتصف أحد المعلمين (بالدفء والرعاية)، ويتصف الآخر (بالحزم)؛ وقد يحاضر أحدهم بينما يستخدم الآخر المجموعات الصغيرة.

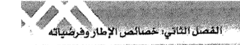
وينطلق إطار التعليم من الاعتقاد بأن كلا الموقفين غير كاف، وفي الحقيقة فإن اختيار أساليب التدريس يقع كلياً على عاتق المعلم، وهذا القرار عنصر حاسم في مهنة التعليم، وليست كل الخيارات ناجعة كما أنها ليست كلها مناسبة؛ فالقرارات المتعلقة باستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية تستدعي التوفيق بين المخرجات المرغوبة للدرس أو الوحدة، أي: ماذا يتوجب أن يتعلمه التلاميذ، وبين طرق التدريس المختارة، فلا يكفي أن تكون أهداف التدريس قيمة، ولكن يجب أيضاً أن تكون طرق التدريس والمواد المختارة مناسبة للأهداف وتساعد التلاميذ على تحقيقها.

والمطلوب إذاً، هو أن يكون في جعبة المعلمين حصيلة من الاستراتيجيات يستطيعون أن يختاروا منها المناسب لهدف معين، وليس هناك طريقة واحدة تعتبر ناجعة لكل موقف ولكل مجموعة من أهداف التدريس ولكل فرد أو مجموعة من التلاميذ، وهذه الخيارات والقرارات هي ما يمثل روح المهنية، وما يعني الكثير من المربين من حضورهم ورش العمل المختلفة ودورات الإعداد في أثناء الخدمة والمساقات الجامعية، هو تنمية تلك الحصيلة وإثرائها، والمعلمون يدركون أنهم لن ينتهوا أبداً من اكتساب الاستراتيجيات التي تلائم أهدافهم المختلفة، فهم دوماً يكتسبون طرائق جديدة وبعد نظرٍ جديداً لتحقيق أهدافهم التدريسية وأهداف تلاميذهم.

أحد الأطر التي تساعد في تحليل مختلف الأساليب والأنماط التنظيمية نجده في شكل (٢-١) (انظر الصفحة ٤٩) وهو يحدد أربعة أساليب لتنظيم

التلاميذ من أجل التدريس؛ ففي النمط الأول يكون التلاميذ في مجموعة واحدة كبيرة، ويشتركون في نشاط واحد يقوده المعلم أو أحد التلاميذ، وقد يكون هذا النشاط محاضرة أو نقاشاً أو عرضاً يقدمه أحد التلاميذ. وفي النمط الثاني يعمل المعلم مع مجموعة صغيرة من التلاميذ، بينما يعمل التلاميذ الآخرون بمفردهم أو في مجموعات صغيرة مستقلة، وهذا النمط هو التنظيم الأساسي "**لمجموعة القراءة**"، وفي النمط الثالث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة بينما يتجول المعلم بينها ليقدم لها المساعدة اللازمة. وكثيراً ما يستخدم هذا النمط التنظيمي معلمو العلوم، حينما يكون التلاميذ يعملون على استكمال تعيين ما في المختبر، وفي النمط الأخير يعمل التلاميذ بمفردهم بينما يقوم المعلم بالتجوال بينهم وإجراء حديث معهم بشكل فردي. ويمكن تنفيذ الكثير من المهام في هذه المجموعات، مثل: تنفيذ ورقة عمل، أو تعيينات كتابية، أو حل مشكلات.

كما يصف الشكل نفسه مستويات مختلفة من مبادرات التلاميذ، وتتراوح هذه المستويات من المستوى الأدنى - مثال ذلك: أن يجيب التلاميذ على أسئلة المعلم أو الكتاب - مروراً بالمستوى الأوسط - مثال ذلك: أن يكتب التلاميذ مقالاً من عدة موضوعات يقترحها المعلم - إلى المستوى الأعلى - مثال ذلك: أن يصمموا تجربة لاختبار نظرية تم توليدها من قبل أحد التلاميذ - ولهذا فإن محاضرة المعلم أو العرض الذي يقدمه أحد التلاميذ هو مثال على المستوى (أ)؛ والنقاش الذي يقوده أحد التلاميذ حول موضوع اختاره الصف هو مثال على المستوى (ب)؛ والاجتماع الذي يعقده المعلم مع مجموعة من التلاميذ لمناقشة كتاب تم اختياره من بين مجموعة من الخيارات طرحها المعلم هو مثال على المستوى (جـ)؛ ومختبر العلوم الذي يعمل فيه التلاميذ على متابعة طريقة علمية معينة مثال على المستوى (د)؛ والتلاميذ الذين يستكملون ورقة عمل عينها المعلم مثال على المستوى (هـ)؛ والتلاميذ الذين يعكفون على كتابة مقال من اختيارهم مثال على المستوى (و).



ولا نستطيع القول: إن إحدى تلك التنظيمات أفضل من التنظيمات الأخرى؛ إذ إنها جميعاً تساند التعلم الجيد؛ ففي أية لحظة من اللحظات تجد داخل فصل دراسي طلاباً يعملون فرادى أو في مجموعات، وتجدهم عاكفين على إنهاء مهمة من المهمات على مستوى معين من المبادرة، وقد تجدهم يعملون في تنظيمات مختلفة وعديدة وعلى مستويات مختلفة من المبادرة الواحدة تلو الأخرى.

والأسلوب الذي يختاره المعلم يعتمد على المحتوى المراد تعلمه، كما يعتمد على سن التلاميذ وطريقة التدريس المفضلة، والمعلم هو أكثر الناس دراية بهذه العناصر، ويأتي مهني آخر ليقترح - حال معرفته بمحتوى الدرس والتلاميذ - استخدام أساليب أخرى للتدريس قد تكون ناجعة أو أكثر نجاعة. والنقاش هو حول مدى مناسبة الخيارات المختلفة، وليس ما إذا كانت تلك الخيارات صحيحة أو خاطئة.

شكل (٢-١) : أساليب تنظيم غرفة الصف والتدريس

نمط التجميع	مستوى مبادرة التلاميذ		
	دنيا	وسطى	عليا
المعلم أو التلميذ يقود عرضاً أمام مجموعة كبيرة	(أ)		(ب)
المعلم يعمل مع مجموعات صغيرة، وتلاميذ آخرون يعملون بمفردهم أو في مجموعات صغيرة		(ج)	
التلاميذ يعملون في مجموعات صغيرة والمعلم يتجول بينهم	(د)		
التلاميذ يعملون بمفردهم والمعلم يراقب	(هـ)		(و)

وهكذا، فإن إطار الممارسة المهنية لا يؤيد استخدام أسلوب تدريسي معين من قبل جميع المعلمين، ولكنه مع ذلك يمكن المربين من الدخول في حوار

حول مناسبة الخيارات المستخدمة في أوقات معينة من الدرس أو الوحدة وليس هناك أسلوب واحد يناسب الجميع، وإنما هناك أساليب تناسب بعض الأهداف أكثر من غيرها، وأكثر ما يميز المربي المهني هو مقدرته على انتقاء الخيارات الجيدة التي يستطيع الدفاع عنها.

الاعتماد على السياق

تكتسب مكونات الإطار التعليمي معناها من السياق الذي تظهر فيه، وفي الحقيقة فإن تحديد الأفعال التي يقوم بها المعلم والتلميذ والتي توضح المكونات في المواقف المختلفة هو المنهج الرئيس الذي من خلاله يستطيع المربون تطوير مفهوم لتلك المكونات.

مثال ذلك: المكون ١ جـ: اختيار الأهداف التدريسية، إن عناصر ذلك المكون يجب أن تكون :

(١) ذات قيمة، أي أنها تعكس تعليماً مهماً في المادة الدراسية.

(٢) واضحة الصياغة ولها علاقة مباشرة بتعلم التلاميذ وليس فقط كونها مجرد أنشطة.

(٣) مناسبة لمختلف أنواع المتعلمين في الفصل.

(٤) محافظة على التوازن بين مختلف أنواع التعلم، التي تشمل المعارف والمهارات وينطبق المكون على جميع المواقف؛ إذ يختار المربون أهدافاً تدريسية لوحداتهم ودروسهم، وحتى لو كانت المواد التدريسية المستخدمة تقدم الأهداف التدريسية جاهزة فإن على المعلمين أن يقرروا أياً منها أكثر مناسبة لتلاميذهم.

فلو أخذنا وحدة حول القيمة المكانية في الرياضيات، فإننا نجد أن معلم السنة الثالثة الابتدائية قد يضمن الأهداف التدريسية التالية لتلاميذه:

■ قراءة أرقام من خانتين إلى ثلاث خانات.

- كتابة أرقام من خانتين إلى ثلاثة خانات مع تباديل.
- جمع أرقام من خانتين وطرحها مع إعادة التجميع أو بدون ذلك.
- حل تمارين تشتمل على طرح أرقام من خانتين وجمعها.
- بيان سبب اختيار طريقة معينة دون أخرى للآخرين شفوياً أو كتابياً.

وهذه الأهداف يمكن تحليلها طبقاً لعناصر المكون ١جـ: الأهمية، والوضوح، ومناسبتها لمختلف التلاميذ، ثم التوازن.

والأهداف التدريسية لمعلم العلوم في الصف الثامن، أو معلم التربية الرياضية في الصف الرابع الابتدائي، أو معلم الأدب الأنكليزي في المرحلة العليا تكون مختلفة عن بعضها، ولكن يمكن أن تُحلل جميعها من حيث أهميتها ووضوحها ومناسبتها وتوازنها؛ لكي توضح عناصر المكون ١جـ.

والأمر صحيح بالنسبة للمكونات الأخرى. وبشكل خاص المكونات في المجال الثاني (البيئة الصفية)، فهي جميعاً تعتمد على السياق. فمثلاً: التفاصيل المتعلقة بكيفية تنظيم المعلم للبيئة الحسية (المكون ٢هـ)، وكيفية تطوير ثقافة للتعلم (المكون ٢ب)، تتأثر بطبيعة المدرسة، وسن التلاميذ، ومستوى تطورهم، وكذلك الأسلوب الذي يستخدمه المعلم، وبالرغم من هذه الاختلافات فإن جميع المعلمين يحاولون خلق بيئة حسية تشجع على التعلم، كما يحاولون تطوير ثقافة للتعلم.

وحين يقوم المدربون والموجهون بمشاهدة زملائهم داخل غرفة الدرس فإن عليهم أن يحرصوا على ألا يفرضوا أساليبهم على ما يشاهدون؛ فالقضية ليست: "**هل استطاع هذا المعلم أن يخلق بيئة حسية بالطريقة نفسها التي أقوم بها أنا؟**" بل هي: "**في ضوء موقف هذا المعلم بما في ذلك سن التلاميذ وطبيعة المدرسة والفصل الدراسي، هل استطاع هذا المعلم بنجاح إنشاء بيئة حسية تشجع على التعلم؟**" وما هي الاقتراحات التي أستطيع تقديمها على ضوء هذا الموقف وعلى ضوء الأسلوب العام لهذا المعلم؟.



وهكذا، ورغم أن المكونات يمكن تطبيقها بشكل أو بآخر على جميع المواقف، إلا أن مظاهر هذا التطبيق تختلف اختلافاً بيناً بأشكال تجعلها مناسبة للمواقف المتباينة.

يمكن توضيحها بطرق شتى:

لا تظهر المكونات جميعها في الغرفة الدراسية؛ فالمجال ٢: البيئة الصفية، والمجال ٣: التدريس تظهر - طبعاً - من خلال تفاعل المعلم مع التلاميذ، ولكن مكونات كثيرة أخرى بما في ذلك المجال ٤: **المسؤوليات المهنية**، تتضح من خلال تفاعل المعلم مع أسر التلاميذ ومع الزملاء داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية وضمن المجموعات الكبيرة، مثل: المنظمات المهنية والمساقات الجامعية ومن خلال مجتمع رجال الأعمال وقادة المجتمع. أما المجال ١: التخطيط والإعداد، فإنه يتضح من خلال خطط المعلم التدريسية، وبالرغم من أن نجاح تلك الخطط لا يتضح كلياً إلا داخل غرفة التدريس وبشكل رئيس من خلال ما يحدث في المجال ٣: التدريس، إلا أن نجاح تصميم التدريس - كتصميم - يتضح من خلال خطط الدرس والوحدة.

كما يستطيع المعلمون أن يوضحوا وجود مكونات كثيرة من خلال المواد التي يصنعونها أو يفسرونها (انظر الفصل (٤) لمزيد من التوضيح)؛ فمثلاً: وجود تعيين دراسي أو عمل بيتي يظهر نماذج من عمل التلاميذ يدلل على مستوى انهماك التلاميذ في التعلم (المكون ٣جـ)، كذلك تدلل وثائق التواصل مع أسر التلاميذ على المكون ٤جـ: (التواصل مع الأسر). كما تدلل وثائق اجتماعات اللجان والوقائع المدرسية على المكون ٤د: (المساهمة في المدرسة والمنطقة التعليمية).

وبعض المكونات لا نستطيع ملاحظتها مباشرة، بل يتوجب علينا استنباطها، مثل: ذلك المكون ٢د المتعلق بإدارة سلوك التلاميذ؛ فإن أحد عناصره هو التوقعات أو الطموحات بمعنى أن جميع التلاميذ يفهمون معايير

السلوك ويشاركون أيضاً في إنشاء تلك المعايير، فإذا قام أحد المدربين أو الموجهين بزيارة فصل دراسي في شهر كانون أول (ديسمبر)؛ فإن تلك المعايير ستكون في الغالب قد وضعت منذ زمن، ولم يعد يجري مناقشتها من خلال الدرس. وقد يكون الزائر قادراً على استنتاج نجاحها من خلال المواد المعروضة أو من خلال تفاعل التلاميذ مع أقرانهم ومع المعلم، وإن ما تتم ملاحظته هو السلوك - سلوك المعلم وسلوك التلاميذ - أما ما يتم استنتاجه فهو ما يتعلق بمعايير السلوك المنجزة داخل الفصل الدراسي.

ولإطار التدريس خصائص تجعله قابلاً للتطبيق في جميع المواقف التعليمية، هي:

- الشمولية والعلنية والعمومية.
- ليس لائحة سلوكيات معينة.
- لا يملي أسلوباً تدريسياً معيناً.
- الاعتماد على السياق.
- يمكن توضيحه بطرق شتى.

افتراضات أساسية:

تعكس الأطر التعليمية أولويات صانعيها، سواء أكان الهدف منها تعلم التلاميذ أم الممارسة المهنية، فمثلاً: نجد أن معايير تعلم التلاميذ التي أعدها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) تتبنى توجه حل المشكلات في الرياضيات؛ فالمنهاج الذي يتمشى مع هذه المعايير يركز على حل المشكلات في جميع جوانب الرياضيات. ولهذا فإن ممارسات التدريس التي تستخدم حل المشكلات تكون أكثر انسجاماً مع تلك المعايير من تلك التي تستخدم طرق تذكر المعلومات واستظهارها، وهذا الإطار قائم على افتراضات محددة، وعلى توجهات حول التعليم والتعلم، والجزء الآتي يوضح هذه الافتراضات.

الاستناد إلى الأبحاث:

يستند إطار التعليم إلى أقصى حد ممكن من الأبحاث التي تسعى إلى تحديد مبادئ الممارسة الناجعة والتنظيم الصفي، وتدعو هذه المبادئ إلى تعظيم تعلم التلاميذ وتشجيع مشاركتهم... وبعض هذه الأبحاث تجريبية؛ أي أنها تقوم على الخبرة مع بيانات إحصائية تدعمها، وبعضها نظرية، أي: أنها غير قائمة على بيانات تجريبية، وفي هذه الحالات يرتكز الإطار على توصيات من الأبحاث النظرية في المجال العقلي، وعلى ممارسات يُنصح بها، ولكنها لم تخضع بعد للتجربة الدقيقة داخل غرفة الدرس.

ومن الناحية المثالية فإننا نحاول استكشاف أدبيات البحث التربوي لتحديد الدراسات التي تُقيِّم اساليب التدريس المختلفة التي تساعد التلاميذ على تحقيق أهدافهم التربوية المنشودة، ولسوء الحظ فإن القليل من هذه الدراسات موجود بالفعل لأسباب منها: تغير طبيعة الأهداف التربوية في الوقت الحاضر، وطبيعة التقييم الذي يفتقر للدقة، والصعوبات التي تواجهها أبحاث العلوم الاجتماعية...، كما أن عناصر تصميم تلك الأبحاث بما في ذلك الأهداف التربوية وقياس مؤشرات تحقيق تلك الأهداف والتحكم بالمتغيرات كلها تشكل صعوبات.

وإحدى تلك الصعوبات تتمثل في طبيعة الأهداف التربوية؛ فالكثيرون من قادة السياسة التربوية والمربين يقرون بأن أهدافنا التربوية خلال المائة سنة الماضية ليست كافية لمواجهة تحديات اليوم والغد؛ فالمدارس بشكل تقليدي كانت تركز على الاستظهار والحفظ مع قليل من التركيز على الفهم والتفكير. أما الآن فإن العولمة الاقتصادية وثورة المعلومات التقنية والتغير السريع في طبيعة أماكن العمل، أصبحت كلها تحفز المدارس على إنتاج خريجين يتصفون بالاطلاع المعرفي وبالمرونة في تفكيرهم وفهمهم والمقدرة على فهم الأفكار المعقدة.

والكثير من أهداف الولايات والمناطق التعليمية هي محاولات للاستجابة

لهذه المطالب، ولكن الإجماع على الأهداف لم يحصل بعد كما لم يتحقق تقدم كبير في ترجمة تلك الأهداف إلى مناهج للمدارس وللمعلمين.

أما الصعوبة الثانية فإنها تتعلق بالتقييم؛ إذ من أجل إجراء بحوث تربوية يتوجب على المربين أن يعرفوا ما إذا كان التلاميذ قد تحققت لديهم أهداف التدريس، وما إذا كان أحد أساليب التدريس أكثر نجاعة من غيره في تحقيق تلك الأهداف، ومن هنا فإن مسألة اختيار مقاييس التقييم تصبح أمراً حاسماً في تصميم تلك الأبحاث، من الناحية التقليدية فإن مقاييس التقييم التي استخدمت في الأبحاث التربوية كانت هي الاختبارات المتعددة الخيارات التي يختار في إطارها التلاميذ أفضل إجابة، وقد أشار المربون والباحثون إلى أن هذا النوع من الاختبارات غير مناسب خاصة للجيل الجديد من الأهداف التربوية، أما الاختبارات المقننة التقليدية فهي على قدر معقول من الثبات فيما يتعلق بتقييم الأجزاء الصغيرة من المعلومات والمعارف ذوات المستوى المتدني والأساليب النمطية المكرورة (الروتينية) ولكنها مع ذلك ليست مرضية فيما يتعلق بتقييم استيعاب المفاهيم، فمثلاً: إعطاء الفهم الكامل لكلمة buoyancy (قابلية الطفو) يختلف عن المقدرة على اختيار التعريف الصحيح لها والذي يرد ضمن قائمة من الخيارات.

لذا فإن مقاييس التقييم التي تتصف بالصدق والثبات ضرورية وملحة للجيل الجديد من الأهداف التربوية، وما لم يطور الباحثون مثل تلك المقاييس فإنهم لا يستطيعون إجراء أبحاث معتمدة بشأن نجاعة البدائل المختلفة لطرق التدريس.

أما الصعوبة الثالثة في الأبحاث التربوية فإنها تتعلق بالمقدرة على التحكم بالمتغيرات الخارجية (غير الثابتة extraneous)، والأبحاث المصممة بشكل جيد تتطلب أن نقارن أي أسلوب تجريبي يستخدم مع مجموعة من التلاميذ مع أسلوب بديل يفترض أن يكون تقليدياً ويتوجب - بقدر الإمكان - أن يكون هناك تماثل بين مجموعتي المعلمين والتلاميذ المشتركين في البحث.

هذه المتطلبات تشكل صعوبة للأبحاث التربوية والاجتماعية:

أولاً: إن المعلمين الذين يقومون بالتطوع لإجراء التجارب على أسلوب تربوي جديد هم في العادة أكثر اتصافاً بالمجازفة من غيرهم الذين لا يودون الدخول في التجربة، وإذا ما أريد توزيع المعلمين عشوائياً على المجموعات التجريبية والمجموعات التقليدية فإن بعض المعلمين يتوجب عليهم استخدام أساليب تدريس لا يؤمنون هم أنفسهم بجدواها؛ لذلك فإن المعلمين الذين يتطوعون بتجربة الأساليب الجديدة ربما يعكسون عنصر التحيز المنظم (System-atic bias) وبالتالي فإن النتائج سوف تعكس التحيز أيضاً.

ثانياً: إن محاولة ضبط المتغيرات الخارجية لدى مجموعات التلاميذ أمر صعب للغاية؛ فالتلاميذ متباينون جداً؛ الأمر الذي يعرفه كل معلم؛ فهم يصلون إلى المدرسة بإعداد أكاديمي متفاوت وبرغبات وأنماط ثقافية وأساليب تعلم مختلفة، فأي أسلوب مستخدم لابد أن يكون أكثر نجاعة مع بعض التلاميذ من البعض الآخر، وحتى نتوصل إلى نتائج رصينة من البحث التربوي فإنه يتوجب على الدراسات أن تُشرك أعداداً ضخمة من التلاميذ، وأن تفترض عدم وجود تحيز منظم في توزيع مختلف التلاميذ على مختلف المجموعات التجريبية.

وتجتمع كل هذه العوامل لتنتج بيئة بحثية بعيدة عن المثالية؛ إذ إن العناصر المطلوبة للدراسات البحثية النقية، أي: الأهداف التربوية، ومقاييس التقويم، والتحكم بالمتغيرات الخارجية ليست سليمة، وبالتالي فإن الأبحاث التربوية التجريبية الجادة والرصينة قليلة جداً، خاصة في أيامنا هذه نظراً لمحدودية مقاييس التقيين، وتجدد الأهداف وتطورها.

ومن خلال جهودهم لتحسين طبيعة البحث والخروج به من إطار (العمليات والمخرجات) يسعى المربون والباحثون لتحقيق الوضوح في الأهداف التدريسية كما يضعون الممارسين المهنيين أمام التحدي المتمثل في مطالبتهم

بتحديد ما يكون عليه التميز في الأهداف في سياقات وأطر مختلفة، ويستخدم الباحثون والممارسون هذه المعلومات في أبحاث نوعية تقدم ملامح الممارسة المثالية لتصل إلى نتائج أولوية، وهذا أفضل ما نستطيع تحقيقه في الوقت الراهن.

وفي ضوء هذه القيود والاحتياطات التي يتوجب اتخاذها فإن إطار الممارسة المهنية يُستمد بقدر المستطاع من الأبحاث التربوية السليمة، وفي تلك الحالات التي لم تجر فيها بحوث تجريبية فإنها تُستمد من توصيات الخبراء في المنهاج والتدريس والتقييم، وتعتمد بشكل مكثف على أدبيات البحث النظري الحديث، وعلى كتابات الرواد من الخبراء.

نهج جديد للتعلم والتعليم:

يجمع المربون والباحثون وصانعو السياسة التعليمية على أن وجهة النظر التقليدية في التعلم التي تركز على المعارف وطرق التفكير ذي المستوى المتدني وعلى الاستظهار اللفظي للمفاهيم السطحية لا تستجيب لمطالب الحاضر والمستقبل. . .، فالصناعات التنافسية في القرن الحادي والعشرين ستكون تلك التي يستطيع عمالها حل المشكلات المعقدة وتصميم الأساليب الأكثر كفاءة في إنجاز المهام، ومن المؤكد أن الكثير من المعارف الأساسية مهمة لتحقيق الفهم لدى التلاميذ، ولكن المفاهيم المتعمقة والمعارف التي تمكث مع التلاميذ مدة أطول مما يتطلبه اجتياز الامتحان هي أيضاً ضرورية. . . وإن طريقة اكتساب ذلك النوع من المعارف وكيفية تطوير الطاقة العقلية الضرورية لتحقيق الفهم ومعالجة المعلومات هي لب النهج الجديد.

وقد دأب المربون وصانعو السياسة التعليمية مؤخراً على الحديث عن **الطريقة البنائية** (constructivism) في التعلم (وبالتالي التعليم)، ومن خلال السنوات القليلة الأخيرة أصبح هذا التوجه مدار البحث في الدوائر التربوية، وانعكس ذلك على معايير المناهج الجديدة التي وضعت من قبل المجلس

الوطني لتعليم الرياضيات (NCTM) واستكملت من قبل هيئات مهنية أخرى والعديد من الولايات الأمريكية، ولابد لنا أن ندرك - على كل حال - إن هذه الحركة ليست جديدة، فالتوجه البنائي مستمد من تقاليد عريقة في علم النفس الإدراكي وخصوصاً كتابات ديوي (Dewey)، وفيغوتسكي (Vygost-sky) وبياجيه (Piaget) ومنذ مطلع القرن العشرين أخذت هذه الطرق العقلية تتنافس لاجتذاب الاهتمام مع التوجهات السلوكية التي قادها سكنر (Skinner) وبيريتر (Bereiter) وأتباعهما، خلال حركة (العودة للأساسيات) التي ظهرت في السبعينات من القرن العشرين.

إذاً ما هو **التوجه البنائي**؟ ولماذا يمثل هذا التوجه نهجاً جديداً؟ يعني التوجه البنائي أن فهم الأفراد لأي مفهوم يعتمد كلياً على بنائهم العقلي لذلك المفهوم أي: خبرتهم في اشتقاق هذا المفهوم بأنفسهم. ويستطيع المعلمون بطبيعة الحال إرشاد تلاميذهم من خلال هذه العملية، ولكن التلاميذ يجب عليهم أن يضطلعوا بهذه المهمة ويباشروا عملية تطوير المفهوم بأنفسهم، ويوضح التوجه البنائي أن أفراداً مختلفين يمكن أن يُكوِّنوا مفاهيم مختلفة عن فكرة معينة بناء على اختلاف خبراتهم ومعارفهم والبنية العقلية لديهم في ذلك الوقت. . .، وتظهر الأبحاث أن الأشخاص يتذكرون خبرة ما بناء على معارفهم السابقة وبُنيتهم العقلية التي تسمح لهم بالاستيعاب بغض النظر عن نوايا المعلم ونوعية شرحه.

وكمثال على تأثير البنى العقلية يمكن أن نورد تعلم التلاميذ لمادة العلوم وخاصة حين يكون الشرح (الرسمي) لمبدأ معين يشكل خرقاً لما يفهمه التلاميذ بسليقتهم. مثال ذلك أن معظم تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة مقتنعون بأن عيونهم ترى الأشياء. . . ولكن الأمر الواقع أن عيوننا ترى الضوء المنعكس عن الأشياء، وهذه الحقيقة يمكن إثباتها للتلاميذ كما أن التلاميذ يستطيعون إثباتها لأنفسهم عن طريق النظر إلى عصا في الماء حيث تبدو معوجّة أو منكسرة. . .، فالشرح الواضح للنظرية الصحيحة علمياً لا

يكفي لإقناع التلاميذ بأن فهمهم غير كافٍ. . . . وبدلاً من ذلك يتوجب عليهم أن يمروا بخبرات ومواقف لا يستطيعون فهمها من خلال مفاهيمهم عن الضوء والبصر، وهنا فإن مسؤولية المعلم تتمثل في أن ينظم طريقة يستطيع التلميذ من خلالها أن يصحح مفاهيمه الخاطئة عن طريق مجابهته بدليل مضاد.

ولنستخدم مثالاً عملياً أكثر: نفترض أن المعلم يريد لتلاميذه أن يفهموا مفهوم النسبة التقريبية Pi، وهو مفهوم رياضي يساوي ٣,١٤ تقريباً. ويستطيع المعلم أن يقدم شرحاً عن النسبة التقريبية Pi قائلاً: إنها نسبة ثابتة تساوي ٣,١٤، موضحاً بالأمثلة كيفية استخدامها.

ولتدريس مفهوم النسبة التقريبية Pi بالطريقة البنائية، يحتاج المعلم أن يشرك تلاميذه في فهمها بطريقتهم الخاصة، وفي الوقت الذي يناسبهم بشكل أساسي. . . . فمثلاً: يستطيع المعلم أن يقدم لتلاميذه أشياء مستديرة عديدة، ثم يسألهم أن يقيسوا محيط تلك الأشياء وكذلك قطرها، ثم يحلل التلاميذ تلك المعلومات مستخدمين الرسم البياني أو الجداول. . . وهنا يحاول المعلم تحدي التلاميذ أن يكتشفوا بأنفسهم النمط الذي تعكسه البيانات أو المعلومات التي لديهم. فيلاحظ التلاميذ نمطاً في البيانات ويدركون - ربما بمساعدة المعلم - أن الرسم البياني الذي عملوه اتخذ خطاً مستقيماً، أو أن قسمة محيط الدائرة على القطر يبقى دائماً ثابتاً بنسبة تزيد قليلاً عن ثلاثة، وهو ما يسميه الرياضيون النسبة التقريبية، وهكذا يمكننا القول إن التلاميذ لا يستطيعون التوصل إلى الفهم الحقيقي إلاّ إذا اشتركوا بأنفسهم في مثل هذا البحث أو الاستقصاء؛ لفهم النسبة التقريبية Pi.

وهدف تمكين التلاميذ من فهم النسبة التقريبية هو هدف تقليدي؛ فالنسبة التقريبية تظهر في المعادلات المستخدمة لاحتساب المساحات في معظم الشروحات التقليدية للرياضيات، ولكن هذه الطريقة في فهم النسبة التقريبية

Pi هي الطريقة البنائية، والمعلم الذي يستخدمها يدرك أنه من أجل أن يتوصل التلاميذ إلى فهم حقيقي للمفهوم فإن عليهم القيام بمعظم العمل الذهني، أي أن يلاحظوا الأنماط وأن يستنتجوا العلاقات، ومثل هذه الطريقة تشير إلى أن التلاميذ يمكنهم أن يتوصلوا إلى فهم النسبة التقريبية (Pi) بعدة أساليب؛ فالعديد من خطوات التدريس يمكن أن تصل إلى الهدف نفسه وفي قاعة درس واحدة يمكن لبعض التلاميذ استخدام طريقة الرسم البياني بينما يحسب الآخرون المُعامل، وهناك آخرون يستخدمون طريقة ثالثة للاستقصاء ولكن الجميع سيلاحظون الأنماط في المعلومات وسوف يشتقون العلاقة بين مجموعتين من الأرقام.

وليس في هذه الطريقة أي جديد بشكل خاص أو قابل للجدل، فقد استخدم المعلمون هذا النوع من الأساليب منذ سنوات طويلة، ولكن مثل هذا التعليم بحاجة إلى مزيد من الوقت؛ لأن التلاميذ حينما يقومون ببناء المفهوم يحتاجون إلى وقت أكثر مما يحتاجونه حينما يستمعون إلى شخص ما يقوم بشرحه... ومثل هذه الاعتبارات أدت إلى بروز شعار استخدمته رابطة المدارس الأساسية Coalition of Essential Schools وهو (الأقل هو الأكثر)، والمدارس في هذه الرابطة تختار من المنهاج تلك المواضيع والمفاهيم المهمة والحساسة وتترك غير ذلك، والحقيقة أن ما يضيع بسبب ضيق الوقت يعوض عنه عن طريق مشاركة التلاميذ وحفز طاقاتهم، فحينما يعمل التلاميذ على بناء مفاهيمهم لا يستطيعون الشعور بالغربة عن العملية... بل إنه يتوجب عليهم أن يستثمروا الطاقة والالتزام، وبالإضافة لذلك فإنهم يحصلون على تعلم له أثره الدائم، وإذا ما اشتق التلاميذ النسبة التقريبية فإنهم يميلون إلى تذكرها، ولهذا، ففي الوقت الذي نغطي فيه مواضيع أقل إلا أننا في حقيقة الأمر نتعلم الكثير.

ومن المهم أن نتذكر أن بناء المعرفة ليس هو نفسه الانشغال الجسمي (الحسي) بالمواد وتحويلاتها؛ فالتعلم المباشر (hands on Learning) قد يكون أو

لا يكون بنائياً، والتلاميذ بإمكانهم اتباع الإرشادات دون التفكير فيما يفعلون سواء كانوا يستخدمون الأشياء الحسية بأيديهم أم كانوا يستكملون ورقة عمل، وأما في الطريقة البنائية فإن التلاميذ يُشغلون عقولهم في الفهم، أي: يجب أن يكونوا منشغلي الفكر أثناء العمل (minds on) وبالرغم من أن الانشغال الحسي بالأشياء الحقيقية يساعد عملية التفكير في كثير من المواقف، إلا أن هذا الانشغال الحسي لا يحقق ضمان انشغال التلاميذ ذهنياً.

وبطبيعة الحال فلا يمكن القول: إن جميع أنواع التعلم الفعال هو تعلم بنائي؛ فالتعلم عن طريق استظهار المعلومات له أهميته ايضاً، والتحدي الذي يواجهنا في عملية التدريس هو معرفة متى نلجأ إلى كل منهما، ولنأخذ مثالاً آخر من الرياضيات ونفترض أن هدفنا هو أن يستوعب التلاميذ مفهوم (الجمع) الذي يرتكز على بنى حفظ الأرقام والإنشاء الجمعي، وهنا يتوجب على التلاميذ أن يطوروا فهماً مفاده أنه كلما جمعوا رقم ٥ ورقم ٣ إلى بعضهما البعض يكون الناتج ٨، بغض النظر عن الترتيب الذي يستخدمونه، وبغض النظر عن أية عملية تمثيل لهذه الأرقام. ولكن بعد استيعاب هذا المفهوم بشكل تام فإن عملية تذكر حقائق الجمع يمكن أن تستمر بأسلوب الحفظ أو الاستظهار، كما أن الأنماط المتكررة في الموقف التعليمي يمكن أن تسهل عملية التعلم، ولكن في نهاية المطاف يتوجب على التلاميذ أن يعرفوا الحقائق.

وللطريقة البنائية مضامين مهمة للتعليم ولدور المعلم في تعلم التلاميذ... ولدى التفكير في بيئة التعلم البنائي التي ينشغل في إطارها التلاميذ ببناء مفاهيمهم، قد يستنتج بعض المربين أن ليس هناك شيء يقوم به المعلم... ولكن العكس هو الصحيح؛ إذ إن دور المعلم في البيئة البنائية ليس أقل من دوره في بيئة التعلم التقليدية، ولكن هذا الدور مختلف؛ فالمعلمون لا يركزون على عرض المعلومات - رغم ضرورتها أحياناً - ولا يستخدمون الأسئلة والتمارين في تعييناتهم. وبدلاً من ذلك أصبح المعلمون يركزون على تصميم الأنشطة والتعيينات المصوغة في إطار حل المشكلات التي تشغل التلاميذ في بناء المعرفة المهمة.

وحتى نورد مثالاً على ذلك، يمكن التفكير في أحد فصول المدرسة المتوسطة حيث يتعلم التلاميذ عن الحرب الأهلية (الأمريكية) ففي فصل تقليدي يمكن للمعلم أن يطلب إلى تلاميذه كتابة تقرير عن معركة مثل: المعركة الثانية في بل رون (Bull Run) ومن المألوف جداً في هذه الحالة أن يكتب التلاميذ تقارير تصف أحداث المعركة تشبه ما يرد في الموسوعة التاريخية، وبدلاً من كتابة التقرير يمكن أن نتصور أن يطلب المعلم من التلاميذ أن يتخيلوا أنفسهم جنوداً إما تابعين للاتحاد أو للجنوب في المعركة، وأن يكتبوا رسالة إلى أسرهم من أرض المعركة؛ فالتلاميذ هنا لن يحتاجوا فقط إلى تعلم المعلومات عن المعركة من مصادر متعددة وإنما بحاجة أيضاً إلى عمل شيء ما بهذه المعلومات. . . . كأن يوازنوا بين مختلف التقارير الواردة من مختلف المصادر، وأن يتوصلوا إلى استنتاجاتهم الشخصية، وأن يقدموا المعلومات بطريقة شخصية.

إن إطار التعليم قائم على الطريقة البنائية، ويفترض الإطار أن الهدف الرئيس من التربية هو انشغال التلاميذ في بناء المعارف المهمة، وأن تحقيق هذا الأمر هو مسؤولية كل معلم من خلال استخدام الموارد المتاحة. . . وبطبيعة الحال فإن هذه هي رؤية مركبة (معقدة) للتعليم، تأخذ بعين الاعتبار القرارات العديدة التي يجب اتخاذها يومياً لتحقيق مثل هذه الرؤية، ولكن الإطار أيضاً يرى أنه من أجل تحقيق حاجات مواطنينا المستقبلية فلا يمكن القبول بأقل من ذلك.

طبيعة التعليم الهادفة

هناك افتراض آخر مهم يقوم عليه إطار التعليم، وهو: أن قرارات التدريس ذات هدف؛ فالأنشطة والتعيينات لا يتم اختيارها لانها ممتعة. . . بل يتم اختيارها أو تصميمها لأنها تخدم أهداف المعلم التدريسية، وتراعي اهتمامات التلاميذ، ونواحي قوتهم.

وهذا التركيز على الهدف هو ما يميز هذا الإطار عن غيره من أطر

التعليم، وبشكل عام فإنه يطلب من المعلمين أن يدللوا على أن تلاميذهم عاكفون على أداء مهامهم، أو أنهم يعاملون بعضهم باحترام... ولكنه قلّما يطلب من المعلمين أن يشرحوا السبب في كون تلاميذهم عاكفين على أداء مهامهم أو يعاملوا بعضهم باحترام... والأسئلة التي يجب أن توجه، هي: "**ما هو الهدف التدريسي المراد خدمته؟**" و "**هل هذا الهدف التدريسي ذو أهمية؟**" وحتى الممارسات التدريسية التي يعتبرها الجميع جيدة مثل: "**وحدات الموضوعات المدمجة**" يمكن أن لا يكون لها هدف مهم.

والهدف أمر أساسي في إطار التدريس، ولذا فالمكون ١ جـ: اختيار الأهداف التدريسية يرمي بظل طويل على الإطار بكامله... والأهداف التدريسية ينبغي أن تكون ذات قيمة، وأن تناسب التلاميذ، وبالإضافة لذلك ينبغي لطرق التدريس وأساليب التقويم المقترحة والتدبر الذي يجريه المعلم حول الدرس، أن تتناول جميعها أهداف التدريس، وهنا يجدر بنا أن نتساءل... هل تقوم الأنشطة ومواد التدريس بخدمة الهدف التدريسي الذي وضعه المعلم؟ وهل تعمل أساليب التقويم على معرفة مدى تحقيق التلاميذ للأهداف؟ وهل يقدر التلاميذ المحتوى والعمليات المتضمنة في الأهداف؟.

جماعة التعلم

فكرة جماعة التعلم إحدى نتاجات النهج الجديد للتعليم والتعلم، وتنص هذه الفكرة على أن المعلم ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة؛ فالتلاميذ أيضاً يشتركون في توليد المعرفة، والمشاركة في الفهم... فالمعلم والتلاميذ يصبحون معاً جماعة تعلمية يحظى كل مشترك فيها بالتقدير.

ويقترح بعض المربين أنه في إطار جماعة التعلم يقرر التلاميذ ما الذي يريدون تعلمه، كما يقرّرون كيفية تعلمه... ومن خلال هذه الرؤية التي قد تكون مناسبة لندوة في الدراسات العليا، يتحكم التلاميذ في البيئة التربوية أو

الموقف التعليمي، ولكن مثل هذا التوجه لا يعتبر مناسباً في المدرسة الابتدائية أو الثانوية بسبب حداثة التلاميذ ونقص خبرتهم. . . فهناك الكثير مما يجب أن يواجهوه لأول مرة؛ فهم مثلاً لا يمتلكون المعرفة الكافية حول الحرب الأهلية؛ ليتمكنوا من وضع الأسئلة المهمة التي سيطرحونها، ومن هنا فإن المعلم هو الذي يتوجب عليه وضع الخطة الكلية.

والفصل الدراسي الذي يكون فيه المعلم هو المقرر لما يدرسه التلاميذ يمكن أيضاً أن يصبح جماعة تعلمية؛ فمثلاً: يستطيع التلاميذ بعد تعمقهم في دراسة الحرب الأهلية أن يصيغوا أسئلة لم يكن المعلم يفكر فيها بل ويجب أن يشجعوا على ذلك. وقد تكون أسئلتهم مناسبة للبحث والاستقصاء، وهذا يعتمد على الأهداف التدريسية للمعلم. . . وما إن يكتسب التلاميذ بعضاً من بعد النظر فإنهم يصبحون قادرين على إشراك تلاميذ آخرين في وجهات النظر هذه وقد يدخلون في حوار مع أقرانهم ومع أناس آخرين ذوي مرجعية، بينما يكتفي المعلم بالمراقبة وتيسير عملية التعلم.

والإطار واضح بشأن دور المعلم في خلق بيئة للتعلم المثمر؛ فوضع الخطة العامة جزء من مسؤولية المعلم. . . أما البيئة فيمكن أن تتألف من جماعة تعليمية، وفي مثل هذه الجماعة تختفي الخطوط الفاصلة بين المعلم والمتعلم، ويتحرك الأفراد عبر ذلك الخط ذهاباً وإياباً خلال قيامهم بعملهم دون تخليهم عن المسؤولية؛ فالمعلم لا يشعر بالحرج حيث يقر بأنه يجهل معلومة معينة بل ويقدر ويستثمر إسهام تلاميذه في بناء المعرفة.

دور المواءمة:

كما ذكر في جزء سابق من الفصل فإن الإطار لا يستلزم استخدام أسلوب تدريسي معين، وبدلاً من ذلك يسأل المربون السؤال الآتي: "ما هي مجموعة الأنشطة والمواد وأساليب التدريس الملائمة لموقف معين وتتناسب مع الأهداف التدريسية الموضوعة ونوعية التلاميذ؟".

من الواضح أنه لا توجد إجابة صحيحة واحدة لهذا السؤال؛ إذ إن مجموعات كثيرة وتواليف مختلفة يمكن أن تؤدي المهمة، ودور المربي ألا يفرض خياراته على الآخرين، ولكن الحوار بين الزملاء حول مدى ملاءمة هذه المجموعات ومناسبتها لموقف معين أمر مهم ويخدم الطرفين، ومن الطبيعي أن مثل هذا الحوار يستند إلى المعرفة بالمنهاج والتلاميذ والبيئة، ويشكل عنصر تحد للمربين؛ إذ يدعوهم إلى المناقشة وإلى إصدار الأحكام المهنية. . . . كما يشجعهم على انفتاح الذهن أمام الأساليب الأخرى لتحقيق الأهداف نفسها.

طبيعة المهنية:

يحاول التعليم جاهداً ومنذ زمن أن يكون له دور في عالم المهن، ويمكن القول وبشكل عام: إن هذه المهنة لا تحظى بالمركز المرموق، أو بالعائد المادي الذي يحظى به الطب والمحاماة والهندسة المدنية والمحاسبة، التي نالت الاعتراف بها كمهن بشكل واضح، وقد تم التعامل مع مهنة التدريس أشبه ما يكون بحرفة وبعقلية أشبه ما تكون بعقلية عمال خط التجميع في المصانع.

ويعترف المنهج الجديد للتعلم والتعليم بطبيعة التدريس المعقدة، وبالمهنية التي يتمتع بها دور التعليم؛ فالقرارات التي يتخذها المعلمون في تصميم الخطط التدريسية وتنفيذها ليست بالقرارات ذات الشأن القليل. وتعتمد هذه القرارات على الفهم المتعمق للمحتوى الذي يراد تعلمه، وعلى طبيعة التعلم نفسه، كما تتطلب المعرفة الجيدة بالتلاميذ وقدرة الحكم على النتائج المحتملة لمسارات العمل المختلفة.

وفي الوقت نفسه، فإن الطبيعة المهنية لدور التعليم تفرض مسؤوليات على المعلمين؛ فالعمل بعقلية ساعة التوقيت يمنع المعلمين - كما يمنع غيرهم - من التفكير في التعليم كمهنة، ولابد للمربين المهنيين أن يتحملوا مسؤولية فهم المحتوى والبيئات الثقافية التي يأتي منها التلاميذ، وتصميم التدريس الواضح،

وبطبيعة الحال فإن الكتب الدراسية والمواد الأخرى تقدم المساعدة، ولكن المعلمين هم الذين يتوجب عليهم أن يتخذوا القرارات الحساسة التي تؤثر في تعلم التلاميذ. . . ويجب ألا يراودنا أي شك في أن التعليم مهنة. . . . ولكن إذا أردنا لهذه المهنة أن تعامل كذلك فإنه يتوجب علينا أن نمارس المسؤوليات كما نمارس الفوائد المستمدة من ذلك المركز الرفيع.

ويقوم إطار التدريس على افتراض أن التعليم مهنة حقيقية، وأن ما يميز بين المعلم المرموق والمعلم العادي هو ممارسة الحكمة في اتخاذ القرارات المهنية. . . مثل هذا التوجه أمر أساسي بالنسبة لإطار التعليم، ويظهر بوضوح في كل مكوناته.

ويقوم إطار التعليم على الافتراضات المهمة الآتية:

- يستمد من الأبحاث.
- يعكس منظومة جديدة للتعلم والتعليم تقوم على الأسلوب البنائي في التعليم.
- يركز على الطبيعة الهادفة للتعليم.
- يبني مجتمع التعلم.
- يقدر دور الملاءمة في اتخاذ القرارات.
- يؤكد أن التعليم مهنة.

الفصل الثالث

المجالات الأربعة لمسؤولية التدريس

- المجال ١ : التخطيط والإعداد
- المجال ٢ : البيئة الصفية
- المجال ٣ : التدريس
- المجال ٤ : المسؤوليات المهنية
- الموضوعات المشتركة
- مستويات الأداء

3



الفصل الثالث

المجالات الأربعة لمسؤولية التدريس

رغم شعور المعلمين أحياناً بانجذاب في اتجاهات عديدة - أحيانا نحو كونهم مرشدين وأحياناً أخرى نحو كونهم مديري أعمال، إلا أن هناك خيطا يجري في الإطار من أوله لآخره، ليُكوِّن الهيكل أو البناء المنظم للإطار، ويتمثل هذا الخيط في إشراك التلاميذ في تعلم محتوى دراسي له أهميته. . . إذ إن جميع مكونات الإطار تخدم هذا الهدف المهم، وفي سعيه لتحقيق التعلم العام يقوم المعلم مع تلاميذه بخلق جماعة تعلم يشعر جميع التلاميذ في إطارها بالاحترام والتكريم.

ويشير كل مجال من المجالات الأربعة في الإطار إلى جانب واضح من جوانب التدريس، وإلى حد ما فإن مكونات كل مجال تشكل وحدة متماسكة من المعارف والمهارات، يمكن أن تكون موضوعاً للتركيز في معزل عن المجالات الأخرى، وبطبيعة الحال فإن هناك نقاط التقاء كثيرة عبر المجالات المختلفة، فالمعلم لا يستطيع أن يظهر أعلى مرتبة من الكفاءة في أساليب طرح الأسئلة والنقاش (المكون ٤ب) إذا لم يكن التلاميذ يشعرون بأن بيئة الفصل آمنة بالقدر الذي يتيح لهم المجازفة، وبالقدر الذي يشعرون فيه بأن آراءهم تلقى الإحترام (المكون٢أ).

ويصف هذا الفصل كل مجال من المجالات الأربعة، كما يحدد الموضوعات العامة التي تنتظم في كل مكون، ويوضح المفاهيم التي تقوم عليها مستويات الأداء الأربعة التي يعرضها المعلمون من ذوي المستويات المهارية المختلفة.

المجال ١: التخطيط والإعداد

تحدد مكونات المجال (١) كيفية قيام المعلم بتنظيم المحتوى الذي يترتب على التلاميذ دراسته وكيف يصمم المعلم التدريس (انظر شكل ٣-١) ونتناول جميع جوانب التخطيط التدريسي بدءاً بالفهم العميق للمحتوى وطرق التدريس وكذلك فهم التلاميذ وتقديرهم وما يجلبونه معهم للمعترك التربوي.. ولكن فهم المحتوى ليس كافياً؛ إذ يجب أن يتحول المحتوى من خلال التصميم التربوي إلى أنشطة وتمارين متتابعة يسهل على التلاميذ فهمها. كما أن جميع عناصر التصميم التدريسي: الأنشطة التعليمية والمواد، والاستراتيجيات: يجب أن تكون مناسبة للمحتوى ومناسبة للتلاميذ.. ويجب أن تعكس أساليب التقويم في محتواها وعملياتها الأهداف التدريسية، كما يجب أن تعمل على توثيق تقدم التلاميذ خلال فترة التدريس وفي نهايتها.

والمعلمون الذين يتميزون في المجال (١) يصممون تدريساً يعكس فهماً للمحتوى، كما يعكس المفاهيم المهمة والمبادىء التي يتضمنها المحتوى، كما يتصف هذا التصميم بالوضوح في تناول الموضوعات واشتماله على أساليب التقويم الرصينة، وملاءمته للتلاميذ على اختلاف أصنافهم؛ فالتصميم التدريسي كتصميم يعمل جيدا.

والمهارات في المجال (١) تظهر بشكل رئيس من خلال الخطط التي يعدها المعلمون ليسترشدوا بها في التعليم، كما تتضح في النهاية من خلال نجاح تلك الخطط التي تنفذ في غرفة الدرس. ويمكن أن تكون الخطط متضمنة في ملف الإنجاز المهني Portfolio، كما يجب أن تتم ملاحظة نتائج الخطط من خلال العمل داخل غرفة الدرس.

شكل (٣-١): مكونات المجال - التخطيط والإعداد

المكون ١أ: إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية

المكون ١ب: إظهار المعرفة بالتلاميذ.

المكون ١ج: اختيار الأهداف التدريسية.

المكون ١د: إظهار المعرفة بالموارد.

المكون ١هـ: تصميم التدريس المترابط.

المكون ١و: تقويم تعلم التلاميذ.

المجال ٢ : البيئة الصفية

يتألف المجال (٢) من التفاعلات التي تحدث في غرفة الصف، انظر الشكل (٣-٢، ص٧٢) والتفاعلات في حد ذاتها ليست تدريسية بالرغم من أنها ضرورية للتدريس الفعال، ومثل هذه الأنشطة والمهام تخلق بيئة صفية مريحة وباعثة على الاحترام كما تنمي في التلاميذ ثقافة التعلم، وتخلق مكاناً آمناً يشجع على المبادرة دون خوف أو تردد، أما الجو السائد فهو رسمي عملي أشبه بالجو السائد في دوائر الأعمال، يتم فيه معالجة الإجراءات الروتينية غير التدريسية بأساليب فعالة، وسلوك التلاميذ تعاوني سلس، وكذلك البيئة الحسية تشجع الأهداف التدريسية المعلنة.

وحين يتذكر التلاميذ معلميهم بعد سنوات عديدة فإن ذلك يعود إلى مهارة المعلم في المجال (٢) والتلاميذ يتذكرون الدفء والاهتمام والرعاية التي تظهر في سلوك معلميهم، كما يتذكرون الطموحات العالية والتزامات أولئك المعلمين نحو تلاميذهم، ويشعر التلاميذ بالأمان مع هؤلاء المعلمين، لأنهم يعلمون أن بإمكانهم أن يعتمدوا عليهم حينما يتطلب الأمر ذلك.

والمعلمون الذين يتميزون في المجال (٢) هم الذين ينظرون إلى تلاميذهم

بإنسانية حقيقية لهم رغباتهم واهتماتهم ومقدراتهم الذهنية. وفي المقابل فإن التلاميذ يرون في معليمهم أناساً يتمتعون بالرعاية والحب ويأتمنونهم على مستقبلهم.. مثل هؤلاء المعلمين لا ينسون دورهم المناسب كراشدين ولا يحاولون أن يكونوا أقرانا للتلاميذ.. كما أنهم يعلمون أن سلطتهم الطبيعية مع تلاميذهم تقوم على ما يمتلكونه من معارف وخبرات، وليس على دورهم كمعلمين فقط. ومن الطبيعي أن هؤلاء المعلمين هم الذين يتمتعون بالمرجعية والمسؤولية ومع ذلك فإن التلاميذ يعتبرونهم نوعاً خاصاً من الأصدقاء الذين يوفرون الحماية والدافعية ولا يسمحون أن ينال تلاميذهم أي مكروه. وهكذا فإن هؤلاء المعلمين يظلون في ذاكرة تلاميذهم سنوات طويلة يحظون بالتقدير.

وتتضح مهارات المجال (٢) من خلال التفاعل الصفي، ويمكن رصدها على الورق من خلال المقابلات مع التلاميذ، أو من خلال استطلاعات التلاميذ. ويجب أن تتم ملاحظة هذه المهارات من خلال العمل سواء بشكل شخصي أو من خلال المشاهدة على الشريط المصور.

شكل (٣-٢): مكونات المجال ٢ - البيئة الصفية

المكون ٢أ: إيجاد بيئة من الاحترام والمحبة.

المكون ٢ب: خلق ثقافة للتعلم.

المكون ٢جـ: إدارة الاجراءات الصفية.

المكون ٢د: إدارة سلوك التلاميذ.

الكون ٢هـ: تنظيم المكان: الفراغ الحسي.

المجال ٣ : التدريس

يضم المجال (٣) المكونات التي تعتبر في قلب العملية التعليمية، وهو انشغال التلاميذ الفعلي في المحتوى الدراسي ومهما ذكرنا عن أهمية المجال (٣) (انظر الشكل ٣-٣) فإننا لا نستطيع أن نبالغ فيه؛ إذ إنه يعكس المهمة

الأساسية للمدارس، والمتمثلة في تحسين تعلم التلاميذ وتتحدد مكونات المجال الثالث من خلال موقف تعليمي نموذجي يقوم فيه التلاميذ ببناء المعاني، ويشاركون في جماعة التعلم. وتمثل مكونات المجال الثالث عناصر تدريس مميزة وواضحة.

شكل (٣-٣): مكونات المجال ٣ - التدريس

المكون ٣أ: التواصل بوضوح ودقة.

المكون ٣ب: استخدام أساليب الأسئلة والحوار.

المكون ٣ج: انشغال التلاميذ في التعلم.

المكون ٣د: تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ.

المكون ٣هـ: إظهار المرونة والاستجابة.

والمعلمون الذين يتميزون في المجال (٣) هم الذين يخلقون جواً من الإثارة والمتعة حول أهمية التعلم وقيمة المحتوى، كما أنهم يظهرون الاهتمام العميق بموضوعهم ويدعون تلاميذهم للمشاركة في رحلة التعلم. أما التلاميذ فهم عاكفون على عمل ذي أهمية ومعنى: أهمية تتعدى الاستعداد للاختبار المقبل، وتركز على القدرة على اكتساب المهارات والمعارف الضرورية؛ لتقديم إجابات عن أسئلة مهمة، أو الإسهام في مشاريع مهمة. مثل هؤلاء المعلمين لا يجدون أنفسهم مضطرين إلى تقديم الدافعية لتلاميذهم، لأنه بفضل أساليبهم التي ينظمون فيها المحتوى وبفضل الأدوار التي يشجعون تلاميذهم على اتخاذها، والمبادرات الطلابية التي يتوقعها المعلمون؛ يستطيع التلاميذ أن يعملوا بتميز، والعمل حقيقي ومهم للتلاميذ والمعلمين على حد سواء.

والمهارات في المجال (٣) تتضح من خلال التفاعل الصفي سواء كان ذلك عن طريق الملاحظة الشخصية أم عن طريق شريط الفيديو.

المجال ٤ : المسؤوليات المهنية

ترتبط مكونات المجال (٤) بكون المعلم مربياً مهنياً حقيقياً؛ فهي تضم

الأدوار التي يفترض أن يقوم بها المعلم خارج الصف، بالإضافة إلى تلك التي يقوم بها مع التلاميذ داخل غرفة الدرس (انظر الشكل ٣-٤)، والتلاميذ قلما يلاحظون هذه الأنشطة، أما الآباء والمجتمع الأوسع فإنهم يلاحظونها بين الحين والآخر؛ إنها أنشطة تتسم بحيويتها وأهميتها في الحفاظ على المهنة وتحسينها. ويمارسها المربون بشكل رئيس بعد السنوات الأولى من التعليم، أي: بعد أن يكونوا قد أتقنوا إلى حد ما تفاصيل الإدارة الصفية والتدريس.

ويتألف المجال (٤) من عدد كبير من المسؤوليات المهنية، تشتمل على التدبر والتأمل في التدريس والنمو المهني، والإسهامات التي تقدم لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية، وكذلك الإسهامات التي تقدم لصالح المهنة بشكل عام، كما تضم المكونات التفاعل مع أسر التلاميذ والاتصالات مع المجتمع الأوسع، واقتناء الوثائق والأعمال الورقية الأخرى، وكذلك الدفاع عن مصالح التلاميذ.

أما المعلمون الذين يظهرون تميزاً في المجال (٤) فهم أولئك الذين يحظون بمرتبة رفيعة في عيون زملائهم وعيون الآباء، وهم الذين يشعر التلاميذ بأن في مقدورهم الاعتماد عليهم في خدمة مصالحهم ومصالح المجتمع الأوسع، كما أنهم يتصفون بنشاطهم داخل المنظمات المهنية والمدرسة والمنطقة التعليمية وهم يعرفون بكونهم مربين لا يقتصر عملهم على ما تتطلبه مهنتهم من أمور فنية، وإنما يتعدى ذلك للإسهام في خدمة المعاهد التي ينتمون إليها.

شكل (٣-٤) : مكونات المجال ٤ – المسئوليات المهنية

المكون ٤أ : التدبر في التعليم.

المكون ٤ب: استخدام السجلات الدقيقة والاحتفاظ بها.

المكون ٤ج: التواصل مع الأسر.

المكون ٤د: الإسهام في خدمة المدرسة والمنطقة التعليمية.

المكون ٤هـ: النمو والتطور المهني

المكون ٤و: إظهار المهنية.

وتتضح مهارات المجال (٤) من خلال تفاعل المعلم مع الزملاء والأسر والمهنيين الآخرين والمجتمع الأوسع، وبعض هذه التفاعلات يمكن توثيقها في سجلات والبعض الآخر في ملفات الإنجاز، والتفاعلات نفسها هي التي يتوجب مشاهدتها كمؤشر على مهارة المعلم والتزامه.

الموضوعات المشتركة

ثمة موضوعات تنطبق على معظم مكونات الإطار وتتضح من خلال المنظومة التدريسية الكاملة: ابتداء من التخطيط والإعداد وانتهاء بالتقويم والتدبر، وفيما يأتي وصف لهذه الموضوعات وعلاقتها بالمجالات والمكونات.

المساواة:

الالتزام بالمساواة أمر متضمن في الإطار بكامله وخصوصاً تلك المجالات المتعلقة بالتفاعل مع التلاميذ (المجالات ٢ و٣) ففي بيئة من الاحترام والمودة يشعر جميع التلاميذ بقيمتهم وأهميتهم، وحين يشترك التلاميذ في نقاش أحد المفاهيم، فإن جميعهم يدعون إلى المشاركة ويشجعون عليها، وحين تقدم التغذية الراجعة للتلاميذ حول تعلمهم فإن هذه التغذية تقدم لجميع التلاميذ.

هذه المساواة الحتمية تكتسب معنى خاصاً في سياق تاريخنا عن النخبة؛ فالمدارس في الولايات المتحدة ظلت بشكل تقليدي تقدم خدماتها لكثير من التلاميذ وبشكل جيد؛ فقد قدمت لهم المساقات الأكاديمية ذات النوعية العالية بحيث أهلتهم للالتحاق بفرص التعليم العالي. أما المدارس الحكومية فإنها لم تفلح في خدمة التلاميذ بالمساواة نفسها؛ فالتلاميذ الملونون لم يحظوا بالمساواة وخاصة في المدن؛ كذلك لم تحظ النساء بالمساواة وخاصة في حقول العلم والرياضيات، وحتى عندما كانت ممارسات التمييز قائمة بشكل غير رسمي كما كانت في عهد المدارس المنفصلة التي تميز بين الطلبة حسب الجنس قبل عام ١٩٥٤م، فإنها كانت تمارس بصورة غير معلنة.

والالتزام بالتميز والتفوق لا يكتمل دون الالتزام بالمساواة. فمثل هذا الالتزام يوفر:

(١) الفرص المتكافئة لحفز التحصيل الأكاديمي مع توفر الفرص للتعليم العالي والحصول على مهنة لدى النجاح في هذا المجال.

(٢) مزيداً من الدعم للتلاميذ الذين لم يحصلوا سابقاً على الخدمات المدرسية الجيدة، وذلك لتمكينهم من التغلب على الشكوك الفردية والمجتمعية بشأن مقدراتهم على تحقيق النجاح المتميز... وفي المدرسة التي تلتزم بالمساواة فإنك لا تستطيع أن تسمع أحداً من معلمي العلوم أو التربية الرياضية يقول لزميله في غرفة المعلمين عبارة: "لقد كان أداؤها جيداً مع الأخذ بعين الاعتبار أنها بنت!".

الحساسية الثقافية:

يمكن أن يصل التلاميذ إلى مدرسة ما مصطحبين معهم تقاليد مختلفة أو مضادة لتلك الموجودة في الكثير من غرف التدريس في الولايات المتحدة؛ فالأطفال في بعض الثقافات مثلاً يتم تعليمهم ألا ينظروا مباشرة في عيون الكبار في أثناء الحديث معهم؛ لأن ذلك دليل على عدم الاحترام، في حين يفسر بعض الأميركيين إشاحة الطالب بصره عن محدثه على أنه نوع من التكبر أو الغرور، وبالمثل فإن طريقة طرح الأسئلة في غرفة الدرس يمكن أن تكون غريبة على بعض التلاميذ، فحين يستخدم المعلمون أسئلة يعرفون هم الإجابة عنها لمجرد التأكد من أن التلاميذ يعرفون الإجابات عنها كأن يسأل المعلم ما إذا كان التلاميذ قد أدوا واجب القراءة، فإن مثل هذا السؤال يثير دهشة بعض التلاميذ فيتساءلون: لماذا يسأل المعلم سؤالاً هو يعرف إجابته؟ من الواضح أن هذا ليس سؤالاً حقيقياً، ولكن إذا لم يكن هذا سؤالاً حقيقياً، فما هو إذاً؟ مثل هذه الأفكار تتدخل وتحد من مقدرة التلميذ على المشاركة الكاملة، وقد يستنتج المعلم أن التلميذ بطيء التعلم، وهناك أمثلة كثيرة مثل هذا النوع في أدبيات البحث (Villegas, 1991).

والمعلمون ذوو الإحساس المرهف بثقافات تلاميذهم يهتمون بشكل خاص بالمكون ١ب: إظهار المعرفة بالتلاميذ، ولدى الاطلاع على خلفية التلاميذ وثقافاتهم فإن المعلمين يضمنون الاطلاع على المعلومات المناسبة من خلفيات التلاميذ الثقافية والممارسات الدينية وأنماط التفاعل التي قد تؤثر في مشاركة التلميذ في غرفة الدرس، وبالإضافة لذلك على المعلمين أن يحرصوا على أن يستخدموا المواد (المكونات ١ هـ و ٣جـ) والأمثلة التوضيحية (المكون ٣أ) مما يألفه التلاميذ، وإلا فإن عليهم أن يشرحوها بشكل كامل، كما يجب أن يحرصوا في تواصلهم مع أسر التلاميذ (المكون ٤ جـ) أن يظهروا قدراً كبيراً من الاحترام الثقافي.

التوقعات العالية:

الأمر الذي يرتبط بالمساواة ولكنه يختلف عنها هو التركيز على التوقعات العالية أو الآمال الكبيرة؛ فالمهنيون ذوو الخبرة والمنزلة الرفيعة يؤمنون بأن جميع التلاميذ قادرون على تحقيق مستويات تعلم عليا، وطبقاً لذلك ينظمون تعليمهم، كما أنهم يدركون ما تفعله التوقعات، فحينما يؤمن المعلم بأن بعض التلاميذ يتمتعون بقدرة جيدة أو أنهم بطيئو التعلم فإن تلك التوقعات تميل لأن تصبح توقعات محققة.

ويعكس إطار الممارسة المهنية توقعات عالية في عدد من المجالات:

- الأهداف التدريسية (المكون ١جـ).
- مستويات الإنجاز الموجودة في ثقافة ما (المكون ٢ب).
- الأسئلة المطروحة في غرفة الدرس (المكون ٣ب).
- التغذية الراجعة التي يتلقاها التلاميذ (المكون ٣د).
- التواصل مع الأسر حول أعمال التلاميذ (المكون ٤جـ).

والتوقعات العالية ترتبط بالضرورة بمعايير إنجاز واضحة ومفتوحة للتحصيل؛ فصفات المقال الجيد مثلاً عالية المعايير، ومعروفة لجميع التلاميذ،

ويمكن دائماً تطبيقها، والمعلمون ملتزمون بمساعدة جميع التلاميذ من أجل الوصول إلى المستوى المنشود تماماً مثل التزامهم بالمساواة.

وبناء على صفاتهم المتفردة فإن بعض التلاميذ قد يحتاجون إلى وقت إضافي أو دعم للوصول إلى المستوى المطلوب، فقد يكونون ذوي إعاقة أو بطيئي التعلم، وفي هذه الحالات فإن الآمال العالية تبنى في ضوء المعرفة الطويلة بخلفيات التلاميذ؛ لتمثل بالنسبة لهم إنجازاً مهماً.

مواءمة التعلم مع النمو:

يعتمد تعلم الأطفال للمحتوى الأكاديمي وتعاملهم معه على مستوى نموهم الفكري، ويستطيع المعلمون ملاحظة أنماط مهمة للنمو على الرغم من الفروق الفردية الشخصية لدى التلاميذ، وتعتبر هذه الأنماط مهمة بشكل خاص في مجالات أكاديمية معينة، كالعلوم والرياضيات على المستويات كافة، وكالأدب والعلوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية؛ فمثلاً: يستطيع التلاميذ حفظ العدد - ويتم ذلك عادة في سن ٦ إلى ٧ سنوات - لكنهم لا يستطيعون فهم حقيقة عملية الجمع، وكذلك أيضاً يستطيع التلاميذ استيعاب مفهوم الفصل بين المتغيرات وضبطها - ويتم ذلك عادة في سن ١١ سنة - لكنهم لا يستطيعون تصميم تجربة علمية بأنفسهم، وإلى أن يستطيع التلاميذ تحقيق التفكير المجرد (حوالي ١٤ سنة من العمر) سيواجهون صعوبة في فهم دور الصدمة في التاريخ، كما سيواجهون صعوبة في النقد الأدبي الجاد.

والاهتمام بمستوى النمو له علاقة بمكونات كثيرة، خصوصاً - وليس على سبيل الحصر - تلك الموجودة في المجال (١) (التخطيط والإعداد)، والمعلمون الذين يشعرون بحساسية إزاء أنماط التطوير يختارون بعناية كلاً من الأهداف التدريسية (المكون ١جـ)، والأنشطة والمواد (المكون ١هـ و٣جـ)، واستراتيجيات التقويم (المكون ١و)، ولكن الاهتمام بنمو الطفل يترك أثره على المجالات الأخرى. والمعلمون يظهرون تقديرهم لمستوى نمو المتعلم من خلال أساليب موائمة للنمو (المكون ٢أ)، فهم يوجهون أسئلة مناسبة لنموهم

(المكون ٣ب)، ويقدمون تغذية راجعة (المكون ٣د) بطرق مناسبة توسع آفاق التلاميذ ولا ترهقهم فكرياً.

استيعاب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة:

يمكن أن نوسع نطاق اهتمامنا ووعينا بمواءمة الموقف التعليمي مع مستوى النمو؛ ليشتمل على رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وبعض هذه الحاجات فكرية، والبعض الآخر جسمية أو وجدانية، وفي هذه الأيام التي تشهد استيعاباً أوسع للتلاميذ ذوي الإعاقات داخل الغرف الدراسية العادية يتوجب على جميع المعلمين أن يُبدوا على الأقل نوعاً من تفهم الاحتياجات الخاصة للتلاميذ.

وتؤثر الاحتياجات الفكرية المختلفة على مهارة المعلمين في كثير من مجالات الإطار التي تتطلب الاستجابة بحساسية لقضايا النمو، وتشتمل تلك المجالات على: الاهتمام بالأهداف التدريسية، وتصميم التدريس، والتفاعل الصفي، ويتوجب على المعلمين الذين لديهم تلاميذ ذوو إعاقات جسدية معينة الاهتمام بأبعاد ذلك على تنظيم الفراغ الحسي أو المكان داخل الغرفة الدراسية (المكون ٢هـ)؛ فالأطفال ذوو الإعاقات البصرية أو السمعية يجب وضعهم في غرفة الدرس بحيث يرون ويسمعون على أفضل درجة ممكنة، أما الأطفال ذوو الاحتياجات الوجدانية فإنهم يفرضون على المعلمين مسوؤليات محددة من أجل أن يستجيبوا لسلوكياتهم (المكون ٢د)، كما يستجيبون لنواحٍ أخرى من تفاعل التلاميذ في المجال (٢) (البيئة الصفية) والمجال ٣ (التدريس).

الاستخدام المناسب للتقنيات:

تتوافر الحاسبات الصغيرة والحاسبات الآلية والأقراص الممغنطة وأشرطة التسجيل والكاميرات وتقنيات أخرى بدرجات متفاوتة في غرف الدراسة في الولايات المتحدة، واستخدام هذه التقنيات لتحسين التعليم هي من المسؤوليات المهمة لمعلمي اليوم، ويمكن استخدام هذه التقنيات مع التلاميذ في غرفة الدرس (المكون ٣أ و ٣جـ)، أو كوسيلة مساعدة لإدارة السجلات (المكون ٤ب).

وعلينا أن نتذكر أن أدوات التقنية تبقى مجرد أدوات، ومن الواجب ألا نعتبرها أهدافا في حد ذاتها. كما يجب أن لا يساء استخدامها؛ فمثلاً إذا تعلم التلاميذ إجراء بعض العمليات باستخدام الآلة الحاسبة فقط، فإنهم قد لا يستطيعون إجراء تلك العمليات دونها، أي: إذا كان التلاميذ لا يفقهون مفهوم الضرب أو لا يعرفون ما هو تأثير ضرب الرقم في (١٠)، فإن استخدام الآلة الحاسبة للحصول على الإجابة الصحيحة من شأنه أن يضعف مقدراتهم على استيعاب تلك المفاهيم ولكن وبعد أن يكون التلاميذ قد فرغوا من اكتساب المفاهيم ذات العلاقة فإنه يكون بإمكانهم استخدام الآلة الحاسبة توفيراً للوقت.

ويجب أن يدرك المعلمون والمدارس أن الموارد التعليمية الخاصة والمتعلقة بالتقنيات لا تتاح للتلاميذ بالدرجة ذاتها؛ فالكثير من الأسر تتوافر لها الحسابات الإلكترونية في البيت بما في ذلك الأقراص الممغنطة والألعاب ولكن الكثير من الأسر الأخرى لا يتوفر لها ذلك، وهكذا فإن ألفة الأطفال بالتقنيات واطلاعهم عليها تتفاوت أيضاً بشكل كبير، وهذا ينعكس على كيفية استخدام الأطفال هذه التقنيات في أعمالهم الأكاديمية، وبالتالي فإن إحدى مسؤوليات المدرسة تتمثل في توفير الفرصة للتلاميذ للدخول في عالم التقنيات الحديثة.

مستويات الأداء

لكل عنصر من عناصر المكون أربعة مستويات من الأداء، هي: غير مرض، أساسي، فعال، ومتميز. . . . وتتراوح هذه المستويات بين وصف ما يقوم به المعلمون المبتدئون الذين لا يزالون يحاولون جاهدين اكتساب أساسيات التعليم (غير مرض) إلى وصف ما يقوم به المهنيون المتمكنون القادرون على وضع خبراتهم في متناول الجميع (متميز).

وتعتبر مستويات الأداء هذه مفيدة جداً وخاصة إذا استخدمت المكونات بهدف التوجيه والتقويم، حتى ولو استخدمت هذه المكونات من أجل التقويم

الذاتي أو دعم علاقات التوجيه والتدريب، فإنها تعتبر مادة خصبة لإثراء النقاش المهني وتقديم مقترحات في مجال النمو والتطور المستمر.

غير مرض:

يشير هذا المستوى إلى أن المعلم لا يبدو أنه يستوعب المفاهيم الأساسية للمكون، ومن هنا فإن العمل على الممارسات الأساسية المتعلقة بالعناصر سيمكن المعلم من النمو والتطور في هذا المجال.

أساسي:

يشير هذا المستوى إلى أن المعلم يستوعب المفاهيم الأساسية للمكون ويحاول تطبيق هذه العناصر، ولكن التطبيق متقطع ويفتقر للاستمرارية أو أنه غير ناجح بشكل كامل؛ فالقراءات الإضافية، والمناقشات وزيارة فصول معلمين آخرين، بالإضافة للخبرة - خاصة تلك التي يقدمها أحد الموجهين أو المرشدين - تمكن المعلم من أن يكون فعالاً في هذا المجال.

ويعتبر هذا المستوى هو الحد الأدنى لأغراض التوجيه والتقويم؛ فالتحسن محتمل جداً مع الخبرة، وليس هناك أي ضرر قد يلحق بالتلاميذ.

فعال:

يشير هذا المستوى إلى أن المعلم يستوعب المفاهيم الأساسية للمكون والعناصر، ويعتبر معظم المعلمين ذوي الخبرة أنفسهم في هذا المستوى، كما يعتبرهم الآخرون أيضاً في هذا المستوى.

متميز:

يشير هذا المستوى إلى أن المعلمين مهرة حاذقون يسهمون في مجالهم داخل المدرسة وخارجها؛ أما غرفهم الدراسية فإنها تعمل على مستوى عال، كما أنها تضم جماعة تعلمية ذات قدر كبير من الدافعية، وتتحمل مسؤولية كبيرة في تعلمها بنفسها.



الفصل الرابع

إعداد ملف للإنجاز

أهداف استخدام الملف

المحتويات

السجلات





الفصل الرابع

إعداد ملف للإنجاز

إنشاء ملف مهني للإنجاز يمكن أن يفيد المعلم بطرق شتى تماثل تلك التي يراها المعلمون ذات فائدة لتلاميذهم عند استخدامهم لملفات الإنجاز.

فمثلاً: حينما يختار التلاميذ لملفات الإنجاز أفضل عمل كتباي لديهم أو أفضل حل لمشكلة رياضية، يجب أن يسألوا أنفسهم: "ما الذي يجعل الكتابة جيدة؟" أو لماذا نجد أسلوب حل المشكلات هذا أفضل من ذلك؟" وعلى الغرار نفسه نجد أن المعلمين الذين يُطلب منهم تقديم ملف للإنجاز حينما يتقدمون بطلباتهم لنيل إجازة التدريس يكتشفون قوة يستمدونها من الاختيار والتعليق على أفضل ممارساتهم التعليمية.

وحين يقررون ما الذي ستشتمل عليه ملفاتهم يجب أن يتفكروا بشأن أفضل أعمالهم التدريسية ويقرروا كيف يحددون تلك الأعمال؛ فملف الإنجاز قد يصبح تجسيداً لفلسفة المعلم المهنية مع توضيح ذلك بعمل كتابي أو ربما شريط مصور، وملف الإنجاز الذي يتم تجميعه في إطار الممارسة المهنية يمكن أن يحقق أكثر مما يحققه ملف آخر تم تجميعه دون الاستناد إلى هذا الإطار، والتحديد المتعارف عليه للتعليم يقدم البناء الذي يقوم عليه محتوى الملف، وباستطاعة أي معلم أن يستخدم ملف الإنجاز لتوثيق التقدم في اكتساب مكونات الإطار وبث الحيوية في الحوار المهني.

أهداف استخدام الملف

يمكن لملف الإنجاز الذي يعده المعلم أن يخدم عدداً كبيراً من الأهداف تبعاً لكيفية استخدامه في المدرسة أو المنطقة التعليمية.

للتفكر الذاتي والتحليل:

يعتبر تجميع بنود ملف الإنجاز وسيلة قوية للتفكر المهني والتحليل، وحين يقرر المعلم أن يضمن برنامجه وحدة تدريسية معينة دون غيرها، أو شريطاً مصوراً لفصل دراسي دون غيره، فإن حكمه هذا يتطلب أن يبين أن خصائص وحدة تدريسية تفوق خصائص الوحدات الاخرى: "ما الذي يجعل هذه الوحدة جيدة؟" وكيف يمكن أن يجعلها وحدة أفضل؟، مثل هذه العمليات الفكرية وخاصة إذا كانت مصحوبة بنقاش وحوار تمكن المعلم من تحسين قراراته التدريسية، ومثل هذا التحسين هو بالضبط ثمرة التفكر والتحليل.

لتعزيز علاقات الإشراف والتدريب:

حينما يزور معلم متمرس وذو خبرة معلماً آخر مبتدئاً أو معلماً ذا خبرة ويدخلان بعد ذلك في حوار حول الدرس فإن الفائدة تتحقق لكليهما، ولكن النقاش يقتصر بالضرورة على ما يجري داخل الغرفة الدارسية، وقد يضاف إليه الخلفية الشفوية والشرح الذي يقدمه المعلم المضيف.

إن تجميع الأدوات التي يستخدمها المعلمون يوسع آفاق المناقشات ويوضح المواقف التي يتخذونها، ولنفرض مثلاً أن الموجه لاحظ أن تطور مفهوم ما في أحد الدروس كان ينقصه الترابط وأن التلاميذ غادروا قاعة الدرس دون فهم واضح لهذا المفهوم؛ فالمعلم المبتدئ يمكنه استخدام وحدة كاملة لوصف مفهوم يريد له أن يتطور من خلال عدة دروس، وفي إطار أنشطة توضيحية متتابعة، وحتى لو كان الدرس الذي تمت ملاحظته بحاجة إلى تحسين أكثر من خلال بناء أكثر إحكاماً ودقة، فإن مخطط الوحدة يمكن المعلمين من رؤية الدرس في

إطار أكثر شمولية، وبالمثل لنفترض أن الموجه أبدى تعليقاً على سلوك أحد التلاميذ لكونه لم يكن يبدي اهتماماً بالدرس أو كان مشاغباً، فإن المعلم يستطيع أن يوضح خلفية سلوك التلميذ من خلال الرجوع إلى سجلات التواصل الذي أجراه المعلم مع أسرة التلميذ مع توضيح عدد ونوع تلك اللقاءات.

وملف الإنجاز لا يغني عن الملاحظة الصفية أو الحوار المهني الذي يشكل لب ما يقوم من علاقات في عملية الإرشاد والتوجيه، ولكنه يمثل امتداداً وتحسيناً للحوار والنقاش بهدف تغطية جوانب التعليم كافة، وليست تلك الجوانب التي تمت ملاحظتها في درس واحد فقط.

إثراء السيرة الذاتية:

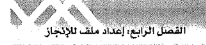
حينما يريد أحد المعلمين أن ينتقل إلى موقع أعلى ذي مردود مهني أفضل، فإن عليه أن يوثق ما حققه من تميز، سواء كان هدف المعلم هو الانتقال إلى وظيفة معلم في مدرسة أم منطقة تعليمية أخرى أم إلى منصب قيادي داخل المنطقة التعليمية نفسها (كمعلم أول، أو قائد فريق أو مرشد) فإن دعم طلبه بالوثائق الثبوتية حول عمله مع التلاميذ ومع الزملاء الآخرين يعد أمراً ضرورياً وخاصة إذا كانت الوظيفة أو المنصب في مدرسة أو منطقة تعليمية أخرى لا يعرفه فيها الآخرون؛ إذ إن ملف الإنجاز يساعد في استكمال جوانب المقابلة، وفي الواقع يدرك المربون أن معظم المقابلات لا تكفي لإيضاح الجوانب المختلفة من عمل المعلم؛ إذ يصعب من خلال المقابلة فقط أن يدلل المعلم على مقدراته في التخطيط والتفاعل مع التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ، كما يصعب تقديم أدلة على إسهامه في المدرسة والمنطقة التعليمية والمهنية، ولكن المادة المطبوعة والأشرطة المرئية في ملفٍ حَسَنِ التنظيم تستطيع أن تظهر بوضوح مهاراته وإمكاناته.

المحتويات

يحتوي ملف الإنجاز التعليمي أية بنود يقع اختيار المربي عليها. ومن الواضح أن محتويات ملف الإنجاز للمعلم المبتدئ يختلف نوعاً ما عن تلك التي يحتويها ملف المعلم المتمرس، والهدف أمر حساس وحاسم فيما يتعلق بمحتوى الملف، فمثلاً: حينما يجمع المعلم عينات من كتابات التلاميذ على مدى سنة أو أكثر، فإنه غالباً ما يتطلع لمساعدة التلاميذ كي يروا تقدماً مع الوقت، وفي المقابل حينما ينتقي أحد تلاميذ الفنون أعمالاً فنية ليقدمها بغرض دخول برنامج فني متقدم؛ فإن الأعمال التي يتم اختيارها تكون تلك التي تستجيب لمتطلبات البرنامج وفي الوقت نفسه تبرز أفضل جهود التلاميذ.

ومثل هذه الاعتبارات تنطبق على ملف الإنجاز المهني، فلو أراد معلم مبتدئ أن يدلل على مهاراته التخطيطية المتطورة، فإن بإمكانه أن يضمن ملف الإنجاز درساً أو خطة لوحدة من شهر تشرين أول (أكتوبر)، وخطة أخرى من شهر كانون الأول (ديسمبر)، وهذه تدعم مناقشات المعلم مع مرشده أو موجهه حول مدى التقدم الذي تم إحرازه، وإذا كان المعلم يخطط للتقدم إلى وظيفة موجه أو مرشد أو قائد فريق فإن ملف إنجازه قد يشتمل على خطة لوحدة تدريسية أو شريط تلفزيوني يوضح مهارته في إنشاء بيئة صفية مثمرة وفي إشغال التلاميذ بالموضوع الدراسي، وفي الاحتفاظ بالسجلات التي توضح إسهامه في المدرسة، وفي التفاعل مع أسر التلاميذ، وفي التدبر حول التعليم.

ومحتويات ملف الإنجاز التي ينصح بها هذا الكتاب هي بطبيعة الحال تلك التي توثق إطار الممارسات المهنية، ويمكن أن يشتمل الملف على مدخلات أخرى توضح مهارات المعلم المهنية، ولكن هذه المدخلات يتم إقرارها من منطلق المدى الذي توضح فيه هذه المداخل مهارات المعلم المتعلقة بالإطار.



خطة وحدة دراسية (مدتها ثلاثة إسابيع):

من خلال استكمال خطة وحدة تستغرق ثلاثة أسابيع، يستطيع أن يظهر نمط التفكير الذي استخدمه في تعامله مع موضوع معين، ومع مجموعة من التلاميذ. وخطة الوحدة المقترحة هنا مختصرة تتألف من صفحة واحدة (انظر الشكل ٤-١) وتستخدم المربعات الموضحة تحت كل يوم لتدوين الموضوع المخصص لذلك اليوم وكذلك الكيفية التي يتناول التلاميذ فيها ذلك الموضوع.

وبطبيعة الحال فإن الوحدات تتنوع في طولها، ويستطيع المعلمون تعديل النموذج للتعامل مع وحدات طويلة باستخدام أكثر من نموذج أو التعامل مع وحدات قصيرة باستخدام جزء من النموذج، وتوضح خطة الوحدة مهارة المعلم في المكون ١هـ:

تصميم التدريس الواضح:

شكل (٤-١): خطة وحدة لثلاثة أسابيع

الاسم:.................................... المدرسة:....................................				
الصف:.................. الموضوع:.................. تواريخ الوحدة:..................				
الموضوع اليومي والأنشطة				
السبت	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء

خطة التدريس لدرس منفرد:

يقدم المعلم معلومات مفصلة حول المحتوى وطرق التدريس في خطة التدريس لدرس واحد، (انظر الشكل ٤ - ٢ في صفحة ٩١) وتركز الأسئلة على الجوانب المختلفة للتخطيط: معلومات عن التلاميذ، الأهداف التدريسية،

الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، المواد وطرق التقويم، كما تقدم خطة التدريس معلومات عن مختلف مكونات المجال (١) .

أمثلة من إجراءات التقويم:

تشتمل خطة التدريس على أسئلة (الأسئلة ٩ و ١٠) حول تقويم تعلم التلاميذ (المكون ١١) والسؤال ٩ يتطلب أيضاً أن يرفق المعلم مواد التقويم التي يستخدمها مع التلاميذ، واشتمال ملف الإنجاز على هذه المواد يقدم معلومات عن أسلوب المعلم في التقويم لا تتوافر من أي مصدر آخر وتكتسب عينات أساليب التقويم معنى خالصاً وأهمية حين يتم تحديد الأهداف التدريسية المرتبطة بها، ومثل هذه المعلومات تمكن قارئ ملف الإنجاز من فهم قصد المعلم من استخدام أساليب تقويم مختلفة، وكذلك جوانب أداء التلميذ التي يقدرها المعلم بشكل خاص.

ويتم الحكم على أعمال التلاميذ التي تعتبر جزءاً من التقويم، مثل: المقالة أو تقرير المختبر على أساس حكم يصدره المعلم، وفي مثل هذه الحالات فإن مستويات التقويم التي يستخدمها المعلم في تقويم أعمال التلاميذ يجب أن تكون مشمولة في ملف الإنجاز.

المعرفة بالتلاميذ والموارد:

نموذج المعرفة بالتلاميذ والموارد (انظر الشكل ٤-٣ صفحة ٩٢) يشكل مؤشراً على خبرة المعلم في المكون ١ب: (إظهار المعرفة بالتلاميذ) والمكون ١د: (يظهر معرفة بالمصادر)، والإجابة عن الأسئلة تساعد المعلمين على التفكر وعلى توضيح مهارتهم في التعلم عن تلاميذهم، وعن المصادر المتوافرة لهم في عملهم.



شكل (٤-٢) : خطة التدريس لدرس منفرد

<table>
<tr><td colspan="2">الاسم:.. المدرسة:.............................
الصف:.................. الموضوع:...................... تواريخ الوحدة:.................</td></tr>
<tr><td>١- صف باختصار التلاميذ في هذا الصف، بما في ذلك التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة (المكون ١ب).
٢- ما أهدافك لهذا الدرس؟ هل تريد للتلاميذ أن يتعلموا؟ (المكون ١جـ).
٣- لماذا تعتبر هذه الأهداف مناسبة لهذه المجموعة من التلاميذ؟ (المكون ١جـ).
٤- كيف تدعم هذه الأهداف منهاج المنطقة التعليمية والإطار التعليمي للدولة ومعايير المحتوى (المكون ١أ والمكون ١جـ).
٥- ما علاقة هذه الأهداف بالأهداف العامة للمنهاج في هذا المقرر بشكل عام أو في المقررات الأخرى؟ (المكون ١ جـ)
٦- كيف تخطط لإشغال التلاميذ في المحتوى؟ ماذا ستفعل؟ وماذا سيفعل التلاميذ؟ (قدر الوقت المطلوب) (المكون ١هـ)</td><td>٧- ما الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذا المجال؟ وكيف تخطط لمعرفة هذه الصعوبات مسبقاً؟ (المكون ١ أ).
٨- ما المواد التدريسية أو المصادر الأخرى التي يمكن أن تستخدمها؟ (المكون ١د).
٩- كيف تخطط لتقييم إنجاز التلاميذ للأهداف؟ ما الإجراءات التي ستستخدمها؟ ارفق أية اختبارات أو مهام أداء مع ذكر الإرشادات المتعلقة بوضع العلامات أو مستويات الأداء. (المكون ١و).
١٠- كيف تخطط للاستفادة من نتائج التقويم؟ (المكون ١و).</td></tr>
</table>

ويجب على المعلمين جميعهم أن يراعوا خلفية التلاميذ من حيث معارفهم ومهاراتهم؛ لأن هذه المعرفة لها علاقة بالمحتوى واهتمامات التلاميذ خارج المدرسة وتراثهم الثقافي، فإن ما يجلبه التلاميذ إلى قاعة الدرس من هذه الجوانب يؤثر في خبراتهم مع المحتوى والأنشطة.

ويحتوي النموذج على أسئلة حول معرفة المعلم بالموارد التي تساعده في التعليم، وكذلك الموارد المتوفرة للتلاميذ الذين يحتاجون إليها بغض النظر عن أي موقف تعليمي معين. وكلاهما مهم؛ فقد تجد في المدرسة من الموظفين من يقوم بمساعدة التلاميذ في إيجاد الموارد المتوافرة التي يحتاجون إليها، مثل: توفير خدمات تتعلق بالتعليم الخاص، أو التنسيق مع هيئات الخدمة الاجتماعية.

ويعتبر السياق (الموقف التعليمي) من الأمور الحاسمة في تحديد ما يتوقع أن يعرفه المعلم عن التلاميذ؛ فمعلم الموسيقا أو التربية الرياضية مثلاً يتفاعل مع مئات من التلاميذ وبالتالي فمثل هذا المعلم لا يتوقع منه أن يعرف سوى الأمور السطحية جداً عن اهتمامات تلاميذه ومهاراتهم. وعلى غرار ذلك فإن درجة ونوعية المعرفة بالتلاميذ كأفراد تختلف لدى معلمة رياض الأطفال عنها لدى معلم اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، وهكذا فإن ما يتوقعه المعلمون من أنفسهم يختلف بحسب السياق أو الموقف التعليمي.

شكل (٤-٣): نموذج المعرفة بالتلاميذ والموارد

الاسم:.............................. المدرسة:..............................
الصف:.................. الموضوع:.................... السنة الدراسية:....................
١- ما الأساليب التي تستخدمها للتعرف على مقدرات تلاميذك المهارية والعلمية؟ .... الخلفية المعرفية والمهارات. .... الاهتمامات خارج المدرسة. .... التراث الثقافي. ٢- ما الموارد المتاحة التي يمكن أن تثري خبرات التلاميذ في هذا الموضوع؟ (أمثلة: الأفلام الأشرطة، المتاحف، والخبراء من المجتمع المحلي). ٣- ما الموارد المتاحة للتلاميذ عندما يحتاجون إليها؟ (أمثلة: الإرشاد، الخدمات الطبية، التبرع بالملابس).

الشريط المصور للصف:

يوضح الشريط المصور مهارة المعلم في المكونات التي تعتمد على التفاعل مع التلاميذ، ويمكن للشريط أن يحل محل الملاحظة المباشرة، ويستطيع الملاحظ (مثل المرشد أو الموجه) أن يشاهد كيف يوضح المعلم جميع مستويات المجالين ٢ و ٣ . فمثلاً يستطيع المرشد أن يشاهد الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لخلق بيئة صفية مبنية على الاحترام والمودة (المكون ٢أ)،

وإنشاء بيئة للتعلم (المكون ٢ب) أو إجراء نقاش صفي (المكون ٣ب) ويستطيع المرشد أو الموجه أن يستخدم سجل الملاحظة الصفية؛ (انظر الشكل ٤-٤) من أجل تسجيل المعلومات، وكتابة تفاصيل الأحداث للمكونات المختلفة.

شكل (٤-٤): سجل الملاحظة الصفية

<table>
<tr><td colspan="2">الاسم:................................ المدرسة:..............................
الصف:.................. الموضوع:..................... السنة الدراسية:..................
اسم الملاحظ:.................................... الوظيفة:...........................</td></tr>
<tr><td>المكون ٢أ: إيجاد بيئة من الاحترام والمودة.</td><td>المكون ٣أ: التواصل بوضوح ودقة.</td></tr>
<tr><td>المكون ٢ب: إنشاء ثقافة للتعلم.</td><td>المكون٣ب:استخدام الأسئلة وأساليب النقاش.</td></tr>
<tr><td>المكون ٢جـ: إدارة الإجراءات الصفية.</td><td>المكون ٣جـ: إشغال التلاميذ في التعلم.</td></tr>
<tr><td>المكون ٢ د: إدارة سلوك التلاميذ.</td><td>المكون ٣ د: إعطاء تغذية راجعة للتلاميذ.</td></tr>
<tr><td>المكون ٢هـ: تنظيم الفراغ الحسي: المكان.</td><td>المكون ٣هـ: إظهار المرونة والاستجابة.</td></tr>
</table>

وبطبيعة الحال فإن الشريط المصور الواحد قد لا يظهر جميع العناصر وجميع المكونات... ففي فترة ١٥ - ٢٠ دقيقة من الدرس مثلاً قد لا يظهر المعلم المرونة والاستجابة (المكون ٣هـ)؛ لأن الحاجة قد لا تظهر في ذلك الوقت، ولكن معظم عناصر المكونات في المجالين ٢ و٣ يمكن أن تظهر في الشريط بالطريقة نفسها التي تظهر بها من خلال الملاحظة المباشرة، ولكن على خلاف الملاحظة الصفية، فإن الشريط يمكن أن يصبح جزءاً حسياً من ملف الإنجاز أو سجلاً للممارسة حتى يُستبدل بممارسة بديلة.

ويواجه عمل الشريط المصور تحديات فنية يجب أخذها بعين الاعتبار حتى نضمن أفضل نوعية ممكنة، فمثلاً: يصعب أحياناً سماع أصوات التلاميذ كما أن الكاميرا يجب ألا توجه بقدر الإمكان نحو النوافذ، وكذلك إذا ركزنا الكاميرا كلياً على المعلم، فإننا نكون قد تجاهلنا تصوير ردود فعل التلاميذ على الأسئلة والنقاش والأنشطة.

والشريط المصور الذي يتم إنتاجه لغرض وضعه في ملف الإنجاز من أجل إثراء الحوار مع المرشد أو الموجه أو من أجل تقوية السيرة الذاتية، لا يتطلب التقنية الراقية التي يتطلبها الشريط المقدم مثلاً إلى المجلس الوطني لإجازة المعلمين أو إلى إجازة المعلمين على مستوى الولاية. فالاعتبارات التقنية ليست ذات أهمية عند استخدام الشريط بشكل غير رسمي: فالمرشد أو الموجه - أولاً وأخيراً - يعرف المعلم ويستطيع أن يزوره داخل الصف كما يستطيع التحاور معه، أما الشريط المقدم إلى المجلس الوطني لإجازة المعلمين فيتم تقييمه من قبل مقيمين لم يروا المعلم من قبل، وقد لا يرونه في المستقبل. ولذا فإن على الشريط أن يتحدث عن نفسه.

وعلى المربين أن يتذكروا أن مشاهدة الشريط المصور لا يُعتبر البديل الكامل عن مشاهدة حقيقة ما يجري داخل الصف؛ فمن جهة: نجد أن مشاهدة الشريط أكثر سهولة، إذ إن اهتمام المراقب يمكن أن ينصب بشكل كامل على ما تلتقطه عين الكاميرا، ومن جهة أخرى فإن المراقب قد تفوته أشياء كثيرة مهمة داخل الصف، مثلاً: قد يطرح التلميذ سؤالاً فيستجيب له المعلم، وما لم تعد الكاميرا لتصور التلميذ فإن المشاهد لا يستطيع معرفة رد فعل التلميذ على الإجابة، وقد لا يعلم المشاهد كيف يستجيب بقية التلاميذ للحوار القائم بين المعلم وأحد التلاميذ، ويتوقف ذلك على المكان الذي تركز عليه عين الكاميرا، ومثل هذه الأمور تنجلي تماماً في المشاهدة الحية للصف، فعينا المشاهد تظلان متنقلتين داخل الصف تلتقطان المعلومات الضرورية التي تدعم انطباعاً محدداً.

والمناخ الصفي لا يُترجم دائماً على الشريط المصور؛ فالمعلمون والتلاميذ يخلقون أساليب تفاعل إما دافئة أو باردة وإما مفعمة بالاحترام أو ينقصها الاحترام، وقد تكون غرفة الصف بيئة آمنة تدعم المجازفة الفكرية وقد لا تكون كذلك، ومن الصعب في كثير من الأحيان أن يلتقط الشريط المصور هذه المؤشرات في الصفوف المتنوعة، وخاصة إذا كان الشريط يركز بشكل كامل على المعلم، وتفاعل التلاميذ يساعد بشكل كبير على تحديد ما هو مهم في البيئة الصفية.

وعلى الرغم من التحديات الفنية والمعوقات الأخرى يبقى الشريط المصور إضافة متميزة جداً لملف إنجاز المعلم؛ إذ يمكنه أن يوضح بما لا تستطيع أية أوراق توضيحه مدى مهارة المعلم في مهمته الأساسية ألا وهي التدريس وبشكل خاص التفاعل مع التلاميذ وإشراكهم في المحتوى المهم.

نماذج من التعيينات الصفية والبيتية المستخدمة في التدريس:

نماذج الممارسات التدريسية التي تتخذ شكل التعيينات الصفية والبيتية يمكن أن تشكل نافذة على الحياة داخل الفصل الدراسي. وكجزء من ملف الإنجاز يمكنها أن تدلل على مهارة المعلم في إشراك التلاميذ في عملية التعلم (المكون ٣جـ)، ومثل هذه النماذج تضم ما يأتي:

- اسم الموضوع أو المفهوم الذي يراد تنميته، مثلاً: الأعداد الصحيحة في الرياضيات أو المشهد التمثيلي في الأدب.
- هدف المعلم من إعطاء التعيين: ما الذي يأمل المعلم أن يحققه تلاميذه كنتيجة لاستكمال التعيين؟ مثلاً: الأهداف التدريسية.
- إرشادات للتلاميذ حول ما يتوجب عليهم فعله بشأن الموضوع، مثلاً: القيام باستقصاء باستخدام الأعداد الأولية أو شرح دور المشهد في الرواية.
- المادة الفعلية التي يستخدمها التلاميذ (ورقة العمل أو نموذج المختبر).
- نماذج من عمل التلاميذ.
- كتابة تعليق حول أهمية التعيين وأثره في تعزيز تعلم التلاميذ.

وبطبيعة الحال فإن التعيين الدراسي داخل الصف يمكن أن يعطى للتلاميذ شفاهة، ولكنه يجب أن يدون كتابياً في ملف الإنجاز، وليس بالضرورة أن تكون الكتابة منمقة، ؛ فالمعلم بإمكانه أن يدون تعليماته للتلاميذ بشكل سريع في الوقت الذي يعطي فيه التعيين أو خلال انشغال التلاميذ في نشاط معين.

وإذا طلب المعلم من تلاميذه استخدام مواد توضيحية لإنجاز التعيين الدراسي فإن عليه أن يضمن نسخاً من هذه المواد في ملف الإنجاز؛ فمثلاً: إذا كان التلاميذ يستكملون جدول بيانات في استقصاء علمي، فإن عليه أن يحتفظ بنسخة من هذا النموذج ليضمنه ملف الإنجاز، وإذا كان التعيين استكمال ورقة عمل فإن نسخة من ورقة العمل هذه يجب أن ترفق.

نماذج من عمل التلاميذ:

إن إرفاق نماذج من عمل التلاميذ في ملف الإنجاز يوضح مدى انشغال التلاميذ الجاد في المهام التعليمية (المكون ٣جـ)، وربما يوضح أيضاً الدليل على اعتزاز التلاميذ بعملهم وإنجازهم (عنصر في المكون ٢ ب)، وقد تكون الأمثلة صوراً فوتوغرافية من أعمال التلاميذ، أو سجلات معينة، وليس العمل الحقيقي نفسه، الذي ربما يكون قد أعيد للتلاميذو وإذا ما اشتمل الملف على التغذية الراجعة للمعلم عن عمل التلاميذ فإن هذه العينات توضح مهارة المعلم في المكون ٣ د (تقديم تغذية راجعة للتلاميذ).

ويكتسب عمل التلاميذ معناه إذا استطاع القارئ فهم الإطار أو السياق الذي أنتج من خلاله، ولذلك يتوجب ما أمكن أن يوضع عمل التلاميذ في ملف الإنجاز كنموذج من التعيينات التدريسية أو أن يُوَضَّحَ ضمن الشريط المصور كتعيين دراسي.

ويمكن لملف الإنجاز أن يصبح ذا حجم ضخم يصعب التعامل معه إذا وضعنا فيه كل أعمال التلاميذ؛ لذا يمكن أن يتضمن ملف الإنجاز ثلاثة نماذج أو أربعة تمثل أعمال التلاميذ لتوضيح التحدي التدريسي الذي يواجهه المعلم ويكشف عن مدى النجاح الذي حققه التلاميذ من خلال انشغالهم المثمر في المحتوى الدراسي.

ويجب أن تكون نماذج أعمال التلاميذ مصحوبة بتعليق مختصر يشرح ما يكشفه كل نموذج عن مستوى فهم التلاميذ ومدى ما حققوه من تقدم في

مفهم الموضوع كما يشير إلى الخطوات اللاحقة، ومثل هذه التعليقات وهذا التحليل يثري الحوار والنقاش القائم بين الزملاء، ويستخدم نموذج عينات أو أدوات التدريس (انظر الشكل ٤ - ٥) لإرشاد المعلم في اختيار المواد التي سيشملها مع أدوات التدريس.

شكل (٤-٥): نموذج العينات التدريسية

الاسم:.. المدرسة:.. الصف:........................ الموضوع:........................ التاريخ:........................ المفهوم أو الموضوع:.. الهدف أو الأهداف التدريسية:..
١- ارفق الإرشادات أو التعيين الذي يشرك التلاميذ في تعلم المفهوم أو الموضوع المذكور بأعلاه، مثل: ورقة التدريبات العملية، التعيين البيتي، التعيين الصفي، الإرشادات المتعلقة بالمشروع أو المشكلة؟ ٢- ارفق عينات من عمل التلاميذ في هذا التعيين. يجب أن تعكس تلك العينات الصورة الكاملة لمقدرات التلاميذ في الفصل، كما يجب أن تشمل التغذية الراجعة التي قدمتها للتلاميذ ودونتها على أوراقهم. ٣- اكتب تعليقاً مختصراً حول المهمة التي كلفت بها التلاميذ مجيباً عن الأسئلة الآتية: ■ ما السياق الذي ترد فيه هذه المهمة في ضوء المعرفة السابقة للتلاميذ وعلاقة هذه المهمة بالموضوعات الأخرى التي يدرسها التلاميذ؟ ■ ماذا تخبرك نماذج أعمال التلاميذ بشأن مستوى فهم التلاميذ؟ ■ كيف تساعد التعيينات التلاميذ في تطوير مقدرتهم على الفهم؟ ■ ما الذي تنوي عمله مع هؤلاء التلاميذ كخطوة قادمة؟

نموذج التفكر:

يقدم نموذج التفكر - كما يوحي اسمه - فرصة للمعلمين كي يتفكروا في درس معين، ويقرروا ما إذا كانت أهدافهم التدريسية قد تحققت، وكيف يمكن أن يدرسوا الموضوع نفسه أو المفهوم ذاته مرة اخرى (انظر شكل ٤-٦ صفحة

٩٨) والعديد من المعلمين يقومون بهذا النشاط بصفة مستمرة، ولكن على أساس غير رسمي في الوقت الذي يفكرون فيه بنجاعة قراراتهم التدريسية. ويطرح هذا النموذج إطاراً للتقييم الذاتي الواعي للمعلم، كما يعطي أمثلة مفصلة حول كيفية تحقق المكون ٤أ (التفكر في التعليم).

ويمكن لنموذج التفكر أن يكون أكثر نجاعة في ملف الإنجاز حينما يستخدم بمصاحبة الشريط المصور أو أداة التدريس؛ لأن هذه الأمور تهيئ الإطار للتفكر، وبطبيعة الحال يمكن استخدام نموذج التفكر بمصاحبة الدرس الذي يشاهده المرشد أو الموجه؛ ليتيح المجال للمعلم كي يقدم تفسيره الذاتي للأحداث التي تجري في الفصل.

شكل (٤-٦): نموذج التفكر

الاسم:.. المدرسة:..

الصف:.................... الموضوع:.................... التاريخ:....................

١- حين أتفكر في الدرس أتساءل: إلى أي مدى كان التلاميذ منهمكين في الدرس بشكل منتج ومفيد؟ (المكون ٤ أ).

٢- هل تعلم التلاميذ ما كنت أقصده؟ هل تحققت أهدافي التدريسية؟ كيف أعرف؟ ومتى أعرف؟ (المكون ١و ، ٤أ).

٣- هل بدلت أهدافي أو خطة تدريسي حين عَلَّمتُ الدرس؟ ولماذا؟ (المكونات ١هـ و ٣هـ).

٤- لو أتيحت لي الفرصة لأُعَلِّم الدرس مرة أخرى لهذه المجموعة نفسها من التلاميذ، فما الذي سيختلف في تدريسي؟ ولماذا؟ (المكون ٤أ).

السجلات

الاتصالات الأسرية.

المساهمة في خدمة المدرسة والمنطقة التعليمية.

المساهمات في خدمة المهنة.

النمو المهني.

تعتبر سجلات الأنشطة المهنية التوثيق الوحيد لاتصالات المعلم بأسر التلاميذ (شكل ٤-٧)، وإسهام المعلم في المدرسة والمنطقة التعليمية (شكل ٤-٨) والإسهامات المهنية (شكل ٤-٩) وأنشطة التطور المهني (شكل ٤-١٠)، (انظر صفحة ١٠٠-١٠١ للأشكال) وكثيراً ما يضطلع المعلمون بمثل هذه الجهود كجزء من مسؤولياتهم، ولكنهم في الغالب لا يحتفظون بسجل لما قاموا به، ويدرك المعلمون أن احتفاظهم بالسجلات يُمَكِّنُهم من إظهار مدى اتساع مسؤولياتهم، وكجزء من ملف الإنجاز فإن السجلات تقدم دليلاً على التزام المعلم هذه الجوانب التعليمية وتوضح الأساليب المتشعبة التي يتضح فيها المكون ٤ جـ (التواصل مع الأسر) والمكون ٤د (الإسهام في المدرسة والمنطقة التعليمية) والمكون ٤ هـ (النمو والتطور المهني)، والمكون ٤ و(إظهار المهنية).

سجلات البحث:

يهتم الكثير من الباحثين بأسئلة حول قضايا، مثل: فعالية طرق التدريس المختلفة، وأساليب تنظيم أنشطة التعلم، وتفضيل استخدام المواد التعليمية المختلفة، ولسوء الحظ فإن معظم المربين لا يجدون الوقت الكافي لطرح هذه الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها بشكل علمي منظم؛ بسبب ضغوط عملهم.

ويشكل سجل البحث أداة لطرح هذه الأسئلة ومحاولة الإجابة عنها (انظر شكل ٤-١١) (ص١٠٢) إذ يدعو الباحثين إلى صوغ هذه الأسئلة بعناية، وتحديد المعلومات الضرورية للإجابة عنها، وكذلك إعداد الخطط لجمع تلك

المعلومات وتلخيصها واستخلاص التوصيات من النتائج، ويهتم المربون بنتائج تلك الأبحاث، ويجدون آذاناً صاغية في المؤتمرات المهنية ومواقع النشر، ومن خلال إجراء البحوث الصفية يدلل المعلمون على أعلى مستوى في المكون ٤هـ (النمو والتطور المهني).

سجلات الأنشطة المهنية

شكل (٤-٧): سجل الاتصالات الأسرية

الاسم:............................	المدرسة:..............	السنة الدراسية:..........		
التاريخ	الشخص الذي تم الاتصال معه	نوع الاتصال شخصي/تليفوني	الهدف	النتيجة

شكل (٤-٨): سجل الإسهام في المدرسة والمنطقة التعليمية

الاسم:............................	المدرسة:.............. السنة الدراسية:..........	
التاريخ	الحدث (أمثلة: اجتماعات لجان زيارات الأسرة)	المساهمة

شكل (٤-٩): سجل الإسهامات المهنية

الاسم:................................ المدرسة:.............. السنة الدراسية:..........

التاريخ	الحدث أو الخدمة مؤتمر/عرض/إرشاد	المساهمة

شكل (٤-١٠): سجل التطور المهني

الاسم:................................ المدرسة:.............. السنة الدراسية:..........

التاريخ	الحدث (أمثلة: ورش عمل، مؤتمرات، مساقات)	الفوائد المتحققة

شكل (٤-١١): سجل البحث

الاسم:.. المدرسة:..
الصف:.................. الموضوع:.................. السنة الدراسية:..................

١- اكتب سؤالاً تود الإجابة عنه حول موضوع تعلم التلاميذ أو التعليم الذي تقوم به.

٢- ما هي المعلومات التي تحتاجها للإجابة عن السؤال المطروح؟

٣- وضح في خطة عمل كيف تخطط للإجابة عن السؤال.

خطة العمل

الخطوة	الإجـــــــراء	الخطة الزمنية

٤- الملخص والنتائج: إذا كنت قادراً على إنهاء البحث، أجب عن الأسئلة الآتية في ورقة منفصلة:

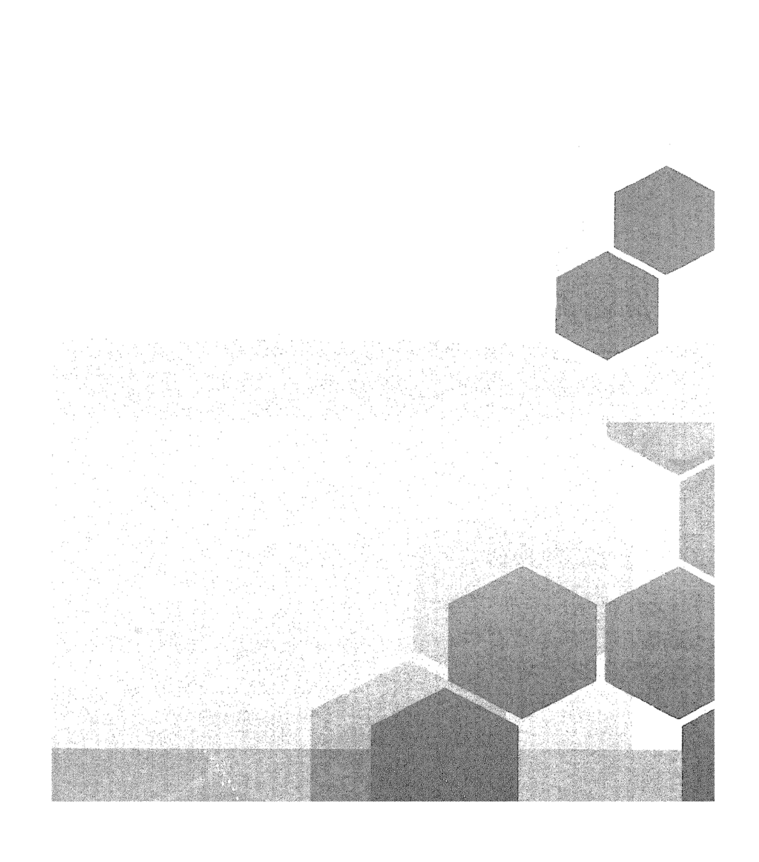
- ماذا تعلمت من هذا المشروع؟
- ما الأسئلة الإضافية الأخرى التي تود طرحها؟
- هل تخطط لتعدل ممارساتك كنتيجة لهذا المشروع؟ إذا كان الأمر كذلك - وضح كيف؟



استخدام إطار التعليم

- إمكانية التطبيق والوزن
- استخدام الإطار للتفكر والتقويم الذاتي
- استخدام الإطار للإشراف والتدريب
- استخدام الإطار لتدريب الأقران
- استخدام الإطار للتوجيه

5



الفصل الخامس

استخدام إطار التعليم

يقدم هذا الكتاب إطاراً للتعليم، وتعتمد فائدته للمربين على كيفية استعماله؛ لأنه - وكأية أداة أخرى - يمكن أن يساء استخدامه. ويقدم هذا الفصل تعليمات وإرشادات للتعرف على الإطار وطريقة استخدامه.

فهم الإطار

ينبغي على المعلمين والمدارس التي تود استخدام إطار التعليم هذا، أن تمضي وقتاً كافياً للتعرف عليه وفهم مكوناته؛ حتى يقرروا مدى تطبيقه في مواقف وسياقات تعليمية مختلفة.

كما أوضحنا في الفصل الثاني فإن مكونات هذا الإطار لها صفة العمومية والشمول، أي: أنها مصممة لكي يتم تطبيقها في أي موقف تعليمي، ولكن الظهور الحقيقي لهذه المكونات، - على أية حال - يختلف باختلاف المواقف؛ فرغم عمل المعلمين على تنمية ثقافة التعلم في غرفهم الدراسية (المكون ٢ب) إلا أن تفاصيل هذا الأداء تختلف باختلاف المعلمين.

فمعلم الصف الثاني الابتدائي ومعلم العلوم في المرحلة المتوسطة ومعلم اللغة الإسبانية في المرحلة الثانوية يختلفون في أدائهم، ومن خلال فهم الكيفية التي تظهر فيها المكونات المختلفة في مواقف مختلفة يستطيع المربون فهم القاعدة التي يرتكز عليها السلوك والمعنى الحقيقي لكل مكون، ويحتاج المربون في ترجمة المكونات وعناصرها إلى أمثلة يمكن ملاحظتها في مواقف مختلفة.

إمكانية التطبيق والوزن

إذا أريد للإطار أن يُستخدم في مجال الإشراف على التعليم وتقويمه فيتوجب علينا أن نتفحص أهمية تطبيق كل مكون ووزنه؛ هل تنطبق جميع المكونات على جميع المواقف التعليمية أم أن هناك مواقف لا تنطبق عليها المكونات؟ مثلاً: هل يجري معلمو الموسيقى في المرحلة الثانوية تواصلاً مع أُسر تلاميذهم (المكون ٤جـ)؟ مثل تلك العلاقات تختلف - ولا شك - عن العلاقات التي يقيمها معلمو المرحلة الابتدائية، ولكن معظم المربين يتفقون على أن معلمي الموسيقى في المرحلة الثانوية يتواصلون مع أسر التلاميذ بطريقتهم الخاصة.

وبالمثل هل تنطبق جميع عناصر المكونات على كل موقف تعليمي؟ مثلاً: أحد عناصر المكون ٢جـ (إدارة الإجراءات الصفية) تهتم بالإشراف على المتطوعين والمساعدين المهنيين، ومن الواضح بأنه إذا توافرت للمعلم مثل تلك الموارد فإن إدارتها تصبح عنصراً مهماً من عناصر الإدارة الصفية، ولكن إذا لم تتوافر المساعدة للمعلم (وهي في معظم الأحيان كذلك) فإن هذا العنصر لا ينطبق على الموقف التعليمي.

أما الوزن أو الأهمية فهو أمر مهم آخر: فهل جميع المكونات تتمتع بالقدر نفسه من الأهمية أم أن بعضاً منها أكثر أهمية من البعض الآخر؟ وهل بعضها أكثر أهمية في مواقف معينة؟ فقد يرى بعض المربين مثلاً أن مكونات المجال ٢ (البيئة الصفية) في التربية الخاصة أكثر أهمية من مكونات المجال (٣) (التدريس)، ويرجع السبب في ذلك إلى أنه بالنسبة لتلاميذ التربية الخاصة فإن البيئة الصفية هي أمر حساس وحاسم في موقفهم تجاه المدرسة، وبالتالي فإن نجاحهم الأكاديمي يعتمد على شعورهم بالأمن والأمان داخل غرفة الصف.

ويرى البعض الآخر أن معرفة المعلم بالمحتوى والأساليب التربوية (المكون ١أ) هي الأساس في نجاح المعلم مع تلاميذه، وقد يرى البعض أن مثل تلك

المعرفة إذا ما أُضيفت لمهارة طرح الأسئلة وأساليب النقاش (المكون ٣ب) فإن الأمر يصبح أكثر أهمية وحساسية لمعلمي المرحلة العليا ذات المحتوى الأكاديمي المتقدم، وعلى الأشخاص ذوي العلاقة أن يتخذوا مثل تلك القرارات التي تختلف باختلاف المواقف.

وحين يستعمل الإطار للتقييم الذاتي والتفكر والإشراف والتوجيه الذي يشترك فيه الأقران فإن مثل هذه القرارات المتعلقة بالوزن ليست ضرورية، وبدلاً من ذلك فإن المكونات تستخدم لمجرد إعطاء التغذية الراجعة والإشراف للنمو المهني.

كيف نقرر أهمية ظهور كل مكون ووزنه وإمكانية تطبيقه؟

حتى نستطيع فهم أهمية ظهور كل مكون ووزنه وإمكانية تطبيقه في مختلف المواقف علينا أن نهتم بكل مكون ونمعن النظر فيه، مثل هذا الجهد يمكن أن يتم على أفضل وجه من خلال سلسلة من لقاءات المجموعات التي تركز على القراءات والأشرطة المصورة والمناقشات، فقد تتخذ إحدى المجموعات الخطوات الآتية؛ لتسترشد بها من أجل فهم أحد المكونات:

- يقوم كل عضو في المجموعة بقراءة الجزء الخاص بالمبررات والوصف المتعلق بالمكون ثم ينظر في عناصره ووصف تفاصيل مستويات الأداء (الفصل ٦ يقدم هذه المعلومات لكل مكون).
- حين يسنح الوقت والموارد يقرأ أعضاء المجموعة مقالات بحثية تتعلق بالمكون، وتعد ملخصاً للمجموعة.
- يفسر أعضاء المجموعة المكون والعناصر على ضوء الموقف التعليمي الذي يدرسونه موضحين تفاصيل الأفعال والأقوال التي يتوقعون رؤيتها أو سماعها من المعلم الذي يقوم بتطبيق المكون في مستويات أداء مختلفة، وهذه الشروحات يمكن أن تدون وتعرض؛ حتى يمكن الرجوع إليها أو مناقشتها.

- أما بشأن المكونات التي يمكن مشاهدتها في غرفة الدرس: فإن أعضاء المجموعة يقومون بمشاهدة شريط مصور للدرس مسجلين الأحداث التفصيلية والأقوال أو الكلمات التي توضح عناصر المكون، ومن الممكن بطبيعة الحال أن يوضح شريط واحد عدداً كبيراً من المكونات، وقد ترغب المجموعة في عرض الشريط المصور بعد أن تكون قد تباحثت في جميع المكونات الموجودة في المجال بكامله مثلاً.
- يتبادل أعضاء المجموعة وجهات النظر والتفسيرات المختلفة حيال المكونات، ثم يستبعدون الخلافات ويتوصلون إلى إجماع بشأن المعنى الإجرائي للمكونات، وقد تقرر المجموعة كيف أن ظهور المكونات المختلفة يتنوع بتنوع المواقف التعليمية نفسها.
- تقرر المجموعة الأهمية النسبية للمكونات والعناصر في المواقف المختلفة، وقد لا ينطبق بعضها على الموقف بينما يكون للبعض الآخر أهميته الجوهرية.

لا تحدث مثل هذه المناقشات بسرعة ولا يمكن الاستعجال فيها؛ لأنها تشكل بالنسبة للمربين البؤرة التي نستخدم من أجلها الإطار، ومن خلال التركيز على المكونات المختلفة للمارسة ومن خلال ترجمتها إلى مواقف فردية يتوصل المعلمون ومختصو المناهج والإداريون جميعهم إلى فهم مشترك وتعريفات مشتركة لما يقوم عليه التعليم المتميز وكيف يتحقق ذلك داخل غرفة الصف والمدرسة والمنطقة التعليمية؛ فالإطار، إذاً وبالرغم من كونه محور هذا النشاط، هو مجرد أداة لتحقيق حوار غني يؤدي إلى مثل هذا الإجماع حول مفهوم التدريس المتميز.

استخدام الإطار للتفكر والتقويم الذاتي

استخدام الإطار للتفكر والتقويم الذاتي يحظى بالأهمية الكبرى، كما يجب استخدام الإطار لهذا الغرض بشكل مصاحب لأي استخدام آخر، وتشير الأبحاث إلى أن التفكر يؤدي إلى تحسين عملية التدريس، واستخدام الإطار لذلك يجعل من التدريس عملية هادفة وعميقة ومجزية.

إن التفكر والتقويم الذاتي من الأنشطة الفردية التي تتسم بالخصوصية ليس في غرفة الدرس فحسب وإنما في أفكار المعلم... ورغم من أن نتائج التفكر والتقويم الذاتي يمكن أن تلعب دوراً إيجابياً في أنشطة أخرى مشتركة، مثل الإرشاد وتقويم الأقران، إلا أن التفكر والتقويم الذاتي عمليتان تجريان على المستوى الفردي.

ويمكن للتفكر أن يكون أكثر فائدة إذا كان مصحوباً بشريط مصور للدرس الذي قدمه المعلم، ويبدي المعلمون عادة تردداً في رؤية أنفسهم على الشريط المصور، وكثيراً ما يصابون بالصدمة لرؤية أنفسهم أول مرة، فنحن لا نتخيل أنفسنا كما يرانا الآخرون، ويتطلب عمل الشريط في العادة شجاعة وفضولاً، ولكن بعد أن يتغلب المعلم على تردده في البداية تصبح الفوائد التي يجنيها جمة، وفي الواقع فإنه لا توجد ثمة طريقة أفضل لفهم تفاصيل كيفية عرض الدرس، وكيفية تقبل التلاميذ لهذا الدرس.

ومن الضروري النظر في الصعوبات الفنية والعملية؛ ففي ببعض المدارس تجد أجهزة تصوير الأشرطة متوفرة تماماً، وفي البعض الآخر تحتاج إلى حجز هذه الأجهزة مقدماً من أجل استخدامها، كما يجب النظر في قضايا فنية (موضحة في الفصل الرابع)، ولكن مع التجربة والخبرة فإن الصعوبات العملية والتردد النفسي ينخفض تأثيرهما، وسيجد المعلمون أنهم يجنون الفوائد الجمة من ملاحظتهم لدروسهم على الأشرطة المصورة.

وحتى نستخدم الإطار للتفكر والتقويم الذاتي ينصح باتباع الخطوات الآتية:

- إقرأ الإيضاحات والمبررات، واقرأ العناصر ومستويات الأداء لكل مكون (انظر الفصل السادس).
- حدد ما إذا كانت بعض العناصر أو المكونات لا تنطبق على الموقف التعليمي.
- إجمع المعلومات حول تدريسك، وقد تشتمل هذه المواد على كل ما تود وضعه في ملف الإنجاز (انظر الفصل الرابع) مثل: خطة وحدة تستغرق ثلاثة أسابيع، خطة درس واحد، نموذج المعلومات بشأن التلاميذ والموارد، نموذج منتجات التدريس، نموذج التفكر، نماذج من أعمال التلاميذ، سجلات أنشطة النمو المهني الاتصالات مع أسر التلاميذ، المساهمات في المدرسة والمنطقة التعليمية، وأخيراً شريط مصور واحد على الأقل لنفسك خلال التدريس.
- بيما يتعلق بالمكونات والعناصر القابلة للتطبيق على الموقف التعليمي، ومعظمها من هذا النوع: عليك أن تقرر كيف يمكنك إظهار المكونات تلك وتوضيحها، مثلاً: كيف تحصل على المعلومات المتعلقة بالخلفية المعرفية والمهارية لتلاميذك (المكون ١ب)؟ وكيف تتواصل بوضوح مع تلاميذك (المكون ٣أ)؟ حدد بالتفصيل الأساليب التي يمكنك من خلالها تحقيق ذلك.
- بالنسبة للمكونات التي تظهر بشكل رئيس من خلال التفاعل مع التلاميذ في غرفة الصف (المجالان ٢ و ٣)، عليك بعرض شريط مصور لتدريسك، ثم قم بتدوين الأفعال والأقوال أو التفاعلات التي تدلل على خبرتك ومهارتك في كل مكون، ويمكنك أيضاً أن ترى الأنماط التفاعلية ذات الدلالات المهمة.

- فيما يتعلق بالمكونات التي تظهر بشكل رئيسي خارج غرفة الدرس (المجالان ١ و ٤) اعرض كل ما له علاقة بالموضوع في ملف الإنجاز الخاص بك، وقرر ما المؤشرات التي تستطيع تقديمها من أجل توضيح مهارتك في كل مكون من المكونات.
- إقرأ بإمعان مستويات الأداء للعناصر التي يتألف منها كل مكون (انظر الفصل ٦) ثم قرر بشأن المستوى الذي يصف تدريسك على أحسن وجه لكل عنصر، مشيراً إلى أمثلة من الشريط المصور أو المواد الأخرى التي تؤيد قرارك، علماً بأن المستويات التي يقع عليها اختيارك ستعطي لمحة عنك كمعلم، وقد تقترح جوانب تود تركيز جهودك عليها من أجل تنمية أدائك المهني المقبل.

استخدام الإطار للإشراف والتدريب

قد تشكل عملية التعليم المركبة المعقدة عبئاً ثقيلاً يخيف المبتدئين في المهنة. . . . والتعليم هو أحد المهن القليلة التي يتوجب على المبتدئين فيها أن يتولوا المسؤوليات ذاتها التي يتولاها المتمرسون ذوو الخبرة من المعلمين. وقد يواجه المبتدئون في بعض البيئات التعليمية تلاميذ يصعب التعامل معهم، كما يتولون عدداً كبيراً من التحضيرات الدراسية، وقد يواجهون نقصاً في المواد التدريسية المحدودة أو غير الكافية كما يستخدمون غرفاً تدريسية أقل صلاحية من غيرها. كما يجد المبتدئون أنفسهم أقل حظاً من غيرهم في الحصول على غرفة خاصة بهم، فيضطرون إلى العمل متنقلين من غرفة إلى أخرى، حاملين أمتعتهم ولوازمهم على عربة صغيرة يدفعونها من مكان لآخر.

كل هذه الظروف تؤدي إلى وجود قلق وتوتر لدى المعلم المبتدئ، كما تؤدي إلى حصول نسبة عالية من التسرب، وتحاول جميع المدارس والمناطق التعليمية مساعدة المعلمين المبتدئين على النجاح في مهامهم، ولكن اهتمامهم الأول ينصب على محاولة إبقائهم في المهنة؛ إذ إن الأشخاص الذين يدخلون

حقل التربية غالباً ما تكون لهم خيارات أخرى، فإذا ما وجدوا مهنة التعليم أكثر صعوبة مما توقعوا أو وجدوها مفعمة بالتوتر أو غير مجزية؛ فإنهم سيتركونها ناقلين مواهبهم إلى حقل آخر.

إن مهمة الإشراف على توجيه المعلمين في بداية تعيينهم ليست لتخفيف العبء عنهم، أو جعل مهمتهم أكثر سهولة، فذلك ربما يكون من الأمور المستحيلة إذ إنَّ التعليم ليس مهنة سهلة، ولكنها تثري حياة الفرد (أو يمكن أن تكون كذلك) والتحدي القائم هو كيف يستطيع مرشد المعلم أن يساعد المعلم المبتدئ كي يجني ثماراً كافية في حياته اليومية؛ ليتقن التفاصيل الضرورية التي تجعل منه معلماً ذا مستوى جيد.

وحين يتقن المعلم آلاف المهارات الجزئية الصغيرة، ويُكَوِّن لنفسه أنماطاً تدريسية واضحة، ويفهم المنهاج وتصبح الأساليب روتينية لديه، عندئذ يغدو حراً في تجريب الإبداع، وفي البداية قد يبدو إتقان هذه الأنشطة أمراً ميؤوساً منه فالواجبات ثقيلة والتلاميذ وأسرهم لا يتسامحون ولا يتقبلون البدايات الخاطئة.

وأفضل هدية يمكن أن يقدمها المعلم المتمرس إلى مهنة التعليم هي أن يرعى معلماً مبتدئاً ويدربه، وإذا ما قدم هذا المعلم المتمرس خبرته وحكمته للمعلم المبتدئ فإنه يكون بذلك قد وفر عليه ساعات طويلة من الجهد وعدم الثقة في النفس، وإذا عمل هذا المعلم المتمرس كصديق ناقد أو كمستمع صبور فإن بإمكانه أن يساعد المعلم المبتدئ على تحديد تلك الجوانب من العملية التعليمية التي يمكن تحسينها من جراء التركيز عليها، ويمكن لهذا المشرف أو المرشد أن يفيد المعلم المبتدئ من خلال تحليل خططه التدريسية وتفاعلاته الصفية وتقديم المقترحات التفصيلية المحددة التي تؤدي للنمو والتحسن، وبالإضافة لذلك فإن المعلم المرشد يمكنه أن يعمل كقدوة يقدم من خلالها عرضاً توضيحياً أو نموذجاً من نماذج التدريس الفعال.

ويلعب إطار التعليم دوراً مهماً في العلاقة بين المعلم المرشد (Mentor) والمعلم المبتدئ، فإذا ما قرر المعلم المبتدئ أن يجري تقويماً ذاتياً باستخدام الإطار فإن التحليل هذا يساعد كثيراً في تحديد جوانب التعليم التي تتطلب الاهتمام الرئيس، وفي المقابل فقد يشاهد المعلم المرشد المعلم المبتدئ خلال تدريسه أو قد يعرض درساً من دروسه أو وحدة دراسية من تحضيره ويقدم مقترحاته مستخدماً الإطار ليظهر الجوانب التي تتطلب التركيز والاهتمام. وتشكل المكونات معالم الطريق على خريطة التعليم. ومن خلال استخدام الخريطة يستطيع المعلم المرشد والمعلم المبتدئ أن يركزا طاقتهما على الجوانب التعليمية التي يمكن أن تشهد قدراً أكبر من التحسن.

وتمثل البيئة الصفية (المجال ٢) الجانب الأول الذي يحتاج المعلم المبتدئ أن يتقنه، وتتعلق المكونات في (المجال ٢) بالجوانب التدريسية غير المباشره مثل خلق بيئة من الاحترام والمودة، وتنمية الثقافة التعليمية، وإدارة سلوك التلاميذ وتنظيم المكان. وربما كان (المجال ٢) الذي يشتمل على الإجراءات الصفية، الأكثر أهمية للمعلم المبتدئ، ويجد معظم المربين أنه يتوجب على المعلم أن يتقن الأمور الإجرائية قبل أن يتمكن من إطلاق العنان لطاقته الإبداعية المتعلقة بجوانب التعليم.

والمحتوى الدراسي وبشكل خاص المهارة التدريسية المتعلقة بتعليم المحتوى تعتبر من الجوانب الأساسية التي يمكن للمرشد أن يقدمها للطالب والمعلم؛ فمعلم التاريخ المبتدئ في المدرسة الثانوية يستطيع تعلم الكثير عن تعليم التاريخ من مرشده في القسم نفسه، والمعلم ذو المهارة والخبرة في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية لديه الكثير مما يقدمه للمعلم المبتدئ الذي يعد درساً في الرياضيات للثالث الابتدائي، ومثل هذه المهارات والخبرات لها أهميتها، وينبغي أن تظل متوفرة كلما أمكن.

ويمكن للمعلمين المبتدئين أيضاً أن يتعلموا من مرشد المعلم الذي تكمن

خبرته ومهارته في محتوى آخر، ومع تلاميذ في مستوى مختلف، وبشكل خاص فيما يتعلق بالقضايا التربوية العامة والبيئة الصفية (المجال ٢). وبشكل عام فإن مرشد المعلم ليس بحاجة إلى مهارة وخبرة في المحتوى لملاحظة أن بعض التلاميذ يهيمنون على النقاش الصفي وأن البعض الآخر لا يشتركون في الأنشطة؛ فمهارة المعلم في طرح الأسئلة وأساليب النقاش مستقلة تماماً عن المحتوى الذي يتم بحثه... ولهذا، وبالرغم من أن الخبرة والمهارة في المحتوى مهمة بالنسبة لمرشد المعلم، فإن الكثير من التوجيه والإرشاد يمكن أن نستمده من المعلم الذي يختلف تخصصه عن تخصص المعلم المبتدئ، وفي الحقيقة إن تلاقي تخصصين مختلفين يمكن أن يعود بفائدة غير متوافرة في الموقف الذي يكون فيه المعلم المتبدئ ومرشد المعلم من تخصص واحد... وعلى المرشدين العاملين مع المعلمين المبتدئين أن يطوروا مهاراتهم في تقديم التغذية الراجعة بشكل بناء؛ إذ إن هذه المهارات تمكن مرشد المعلم من تقديم الدعم الفني للمعلم المبتدئ، وما لم تقدم التغذية الراجعة بمهارة ودراية، فإن التوجيهات قد يفهمها المعلم المبتدئ بأنها نقد لأدائه.

ويركز أحد أساليب التغذية الراجعة على تقديم الملاحظات الإيجابية عن الدرس أو خطة الوحدة، وفي بعض الأحيان يميل البعض إلى التركيز الكامل على جوانب الأداء التي تحتاج إلى تحسين ويحذفون الإشارة إلى مواقع القوة في الدرس.. والمعروف أن جميع المعلمين وخاصة أولئك المبتدئين في المهنة يحتاجون إلى سماع النقاط الإيجابية والتعليق عليها؛ فقد لا يكونون على يقين بأن أسلوباً معيناً يتصف بالجودة، وعند سماعهم كلمات الإعجاب حول هذا الأسلوب تصبح لديهم ثقة بالنفس، والمرشد الفعال يبني على مواطن القوة لدعم المعلم المبتدئ، ويهيئ الفرصة له للتدريب على المواطن الأخرى التي تحتاج إلى تطوير وتهذيب.

وحين يرى المرشد فرصة لتحسين الأداء فإن الأسلوب الحكيم هو التركيز

على الأهداف، وطرح أسئلة قبل أن يقدم أية اقتراحات، ومعظم المعلمين المبتدئين يتطلعون إلى تبني ممارسات أفضل، ولكن النصائح يكون لها مفعول أفضل لديهم إذا ما قدمت على شكل أسلوب يقصد منه تحقيق الأهداف التي يرسمها المعلم المبتدئ. ولذلك فإن النقاش والحوار حول الأهداف التي ينوي المعلم تحقيقها تساعده على إدراك أن جميع القرارات التدريسية لها نتائجها، وأن بعضها قد يحقق نتائج أفضل من البعض الآخر.

استخدام الإطار لتدريب الأقران

يحاول المربون المهنيون مواصلة تعلمهم المستمر وهم يدركون أن تعلمهم لا يتوقف بمجرد حصولهم على شهاداتهم الجامعية، ويحاولون باستمرار أن يوظفوا نتائج الأبحاث المستجدة في ممارساتهم التعليمية، ويؤمنون بأن التعليم الجيد يمكن أن يستمر في التحسن، كما أنهم دائمو البحث عن التواصل مع المعلمين المتميزين؛ فهم يتعلمون من زملائهم ويعلمونهم في نفس الوقت، وتعتبر علاقة تدريب الأقران علاقة مهنية مفعمة بالحيوية المشتركة يقدم من خلالها كل مشارك وجهة نظره التي ينتج عنها تحسين عملية التدرس. ويعترف المعلمون الذين يشاركون في عملية تدريب الأقران أن التعليم الجيد يمكن تطويره، كما يعترفون بأن التعليم مهنة تتطلب الكثير من الجهد، وأنها تخضع دوماً لنتائج الأبحاث المتعلقة بالتدريس، ولذا فإن كل من ينتمي إليها يتوجب عليه أن يتحمل مسئولية تطوير مهاراته وتحسينها.

ويعمل إطار العمل التدريسي على إثراء برامج تدريب الأقران، ويحسن هؤلاء الأقران صنعاً حين ينخرطون في التقويم الذاتي ويناقشون جوانب الضعف والقوة لدى بعضهم البعض، وحين يستخدم المعلمون الإطار نفسه فإن ذلك يزيد من فاعلية التواصل فيما بينهم، لأنهم يستعملون التعابير والمفاهيم والألفاظ نفسها ليصفوا الظواهر المختلفة، وبالإضافة لذلك فإنهم - وبمجرد استخدامهم للإطار - يضمنون بأن الجوانب التي تم اختيارها للتطوير هي بحق التي تحتاج للتحسين أكثر من غيرها.

ويستطيع زملاء المهنة استخدام الإطار بأساليب كثيرة لتطوير عملية تدريب الأقران؛ فالتقويم الذاتي يظهر الجوانب التي تحتاج للتحسين، ثم إنه من خلال التشاور مع الزملاء يستطيع المعلمون أن يطلبوا المساعدة في تلك الجوانب فيسألوا الأقران كي يعرضوا خطة وحدة دراسية أو يشاهدوا درساً، وبطبيعة الحال فإن النقاش الذي يدور في أعقاب ذلك يكون غنياً مثمراً حتى ولو لم يقم النقاش على الإطار، ومع ذلك فإنه يتحسن من خلال الفهم المشترك المستمد من وجهة النظر المشتركة لعملية التدريس.

والاعتبارات المتعلقة بالعلاقات القائمة بين المرشد والمعلم المبتدئ تنطبق أيضاً على الشراكة القائمة بين الأقران المتدربين؛ فالخبرة والمهارة في المحتوى مثلاً بالإضافة إلى المهارة في تقديم التغذية الراجعة البناءة تفيد كليهما، ولكن وبما أن الأفراد المشتركين في عملية تدريب الأقران هم من المعلمين ذوي الخبرة فإن الحوار بينهم يعكس بالضرورة تماثل الخبرة والمستوى. والمعلمون ذوو الخبرة يدركون مواطن القوة لدى بعضهم البعض، أما كيفية تقديم المقترحات التدريسية وتقبلها فتبقى الدليل على مستوى نضوجهم المهني.

استخدام الإطار للتوجيه

تنص نظرية الإشراف التربوي الحالية على أنه إذا أريد لممارسات التوجيه أن تكون فعالة فعليها أن تكون قائمة على مبادرة المعلم وتنظيمه إلى حد كبير؛ فهو الذي يقرر ما يجري داخل غرفة الدرس، ولا نستطيع تحسين ممارسات التدريس دون أن تكون هذه القرارات على أحسن وجه ممكن، ويستطيع الإطار أن يحول عملية الإشراف التربوي الرتيبة التي تخلو من المعنى إلى عملية حيوية مثيرة للتفكير، وحافزة على التميز التدريسي.

الإجراءات:

لكل مدرسة أو منطقة تعليمية إجراءاتها المتعلقة بالتوجيه والتقويم،

وأحياناً تفرض الولاية من خلال قانون أو اتفاقية معينة الإجراءات التي تراها مناسبة، مما تحتوي أحياناً على ترتيبات بشأن البيانات التي يجب استخدامها، والخطة الزمنية التي يتوجب في إطارها الحصول على تلك المعلومات، ويطلب عادة إجراء عدد من المشاهدات الصفية مدعومة بجلسات نقاش، ولما كان بالإمكان استخدام أية معايير كإطار لعملية التوجيه، فإن إطار الممارسات التدريسية يمكن استخدامه ليؤدي هذا الدور.

وضع الأهداف:

تبدأ عملية التوجيه عادة بوضع الأهداف، وفي غياب إطار متفق عليه للتدريس فإن هذه الأهداف قد تعكس الحاجات الملحة للمعلم، وقد لا تعسكها، ولابد للمعلم الذي يمارس التقويم الذاتي والتدبر بناء على إطار التعليم: أن يحدد تلك المجالات التي يستفيد منها من خلال تركيز اهتمامه عليها، ولابد للموجه أيضاً من خلال المشاهدات الصفية أو التفاعلات داخل المدرسة أن يحدد المكونات التي تعود بالفائدة على المعلم، مما يقتضي التركيز والتحليل، وهكذا يستطيع المعلم والموجه أن يقررا سوياً وبعد تفكير مبدئي وتدبر بشأن المجالات التي يتوجب التركيز عليها خلال العام الدراسي.

ومن الممكن أن تشتق هذه الأهداف من أي جزء من الإطار، وقد تضم عدداً من مكوناته، والمعلمون ذوو الخبرة القليلة قد يختارون أهدافاً من المجال ٢ (البيئة الصفية)، وإذا ما تم تحديد المكونات التي يريدونها فإن المعلم والموجه يستطيعان أن يضمنا تحقيق أفضل النتائج من جهود الإشراف التربوي.

جمع البيانات:

في البداية قد تكون الأهداف المختارة أهدافاً مبدئية تتطلب إعادة نظر وتدقيق، لنفترض مثلاً: أن معلماً وموجهاً قررا العمل على المكون ٣ (انشغال التلاميذ في عملية التعلم)، عندئذ يستطيع المعلم أن يستخدم أساليب مختلفة لرصد مدى انشغال التلاميذ في عملية التعليم في لحظة ما، وتوثيق ذلك،

جامعاً أدلته في ملف الإنجاز، كما يستطيع المعلم استخدام مخطط تدريسي لتحليل الأنشطة من حيث مقدرتها على إشغال التلاميذ في التعلم والعمل الجاد، وبعد ذلك يستيطع المعلم أن يفحص عينة من منتجات التلاميذ: ربما تعيين دراسي كُلف به التلاميذ، وبعض العينات من أعمال التلاميذ المتعلقة باستخدام هذا المنتج التعليمي.

وأخيراً يستيطع المعلم أن يحلل شريطاً مصوراً لدرس أداه لرؤية درجة انشغال التلاميذ في النشاط التدريسي، ويقوم الموجه بمشاهدة موقف أو موقفين تعليميين للمعلم داخل الفصل، موثقاً بالأمثلة المناسبة لانشغال التلاميذ في عملية التعلم.

وبعد ذلك ومن خلال الملاحظات التي دونها المعلم في ملف الإنجاز، وكذلك ملاحظات الموجه من خلال مشاهداته الصفية يستطيع الاثنان الدخول في مناقشات بناءة، ويستطيعان سوياً أن يقررا المدى أو الدرجة التي توصل إليها التلاميذ في انشغالهم أو مشاركتهم في عملية التعلم من خلال الأمثلة الموجودة في ملف إنجاز المعلم بما في ذلك الشريط المصور إن أمكن، وكذلك من خلال ملاحظات الموجه. وقد يناقش الطرفان في هذا الوقت إمكانية الأداءات البديلة، أي: ماذا كان بإمكان المعلم أن يفعل في وقت ما من أجل تحسين انشغال التلاميذ في عملية التعلم؟ أو كيف كان بإمكان التعيين أن يُصمم ليزيد من مشاركة أو انشغال التلاميذ في عملية التعلم؟.

إعداد خطة للنمو المهني:

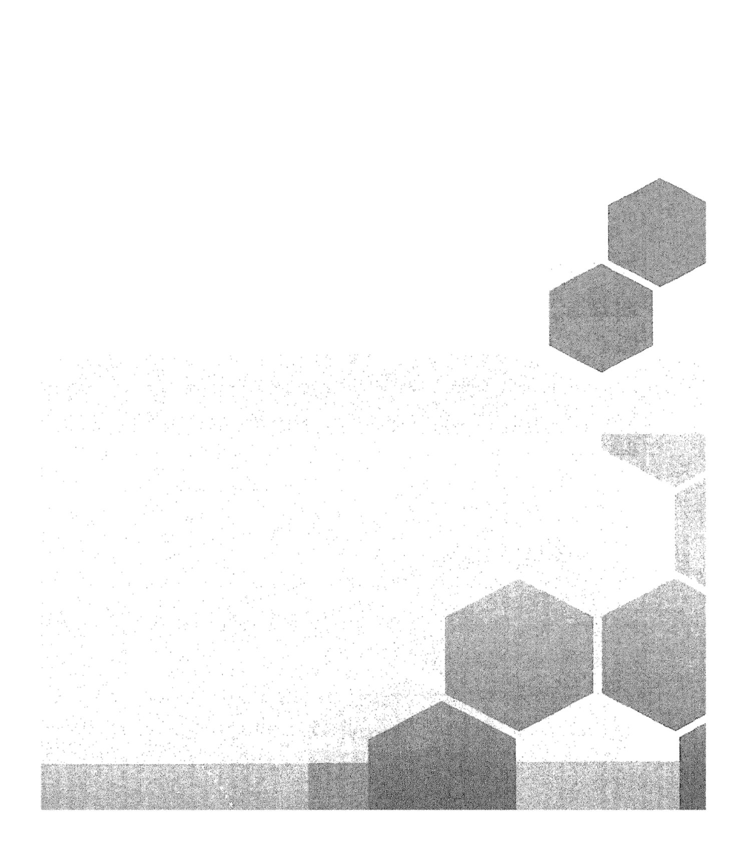
الخطوة التالية في عملية الإشراف التربوي (التوجيه) هي: إعادة إنشاء خطة للنمو المهني أو خطة لتحسين الأداء، وتقوم هذه الخطة على الأهداف التي تم اختيارها وتحليلها بشكل مشترك مع تبيان الخطوات التي اتفق عليها من أجل تقوية المهارات التي تم تحديدها، مثلاً: قد تحتوي الخطة على سلسلة من الزيارات يجريها المعلم مع غيره من المعلمين لمشاهدة أساليبهم في إشراك

التلاميذ في عملية التعلم، أو ورشة عمل تقوم بها هيئة محلية، أو الاطلاع على كتب أو أشرطة مسجلة في المكتبة. ويجب أن تكون هذه الخطة سهلة التنفيذ أي: أنها لا تتصدى لمكونات عديدة في وقت واحد، وأنها تحتوي على جوانب متوافرة المصادر، ويتوجب على المعلم والموجه أن يكونا على اتفاق بأن الجوانب التي تم اختيارها هي بالفعل أكثر الجوانب أهمية للمعلم، وأن الخطوات المقترحة سوف تؤدي إلى النمو المنشود.

ويتوجب على المعلم طوال هذه العملية أن يستمر في إضافة البنود إلى ملف الإنجاز؛ ليدلل على ازدياد مهارته في المكون المحدد. والعلاقة المهنية مع مرشد المعلم أو مع المدرب النظير تساعد المعلم وتمكنه من بناء مهاراته وتعزيزها.

التقويم:

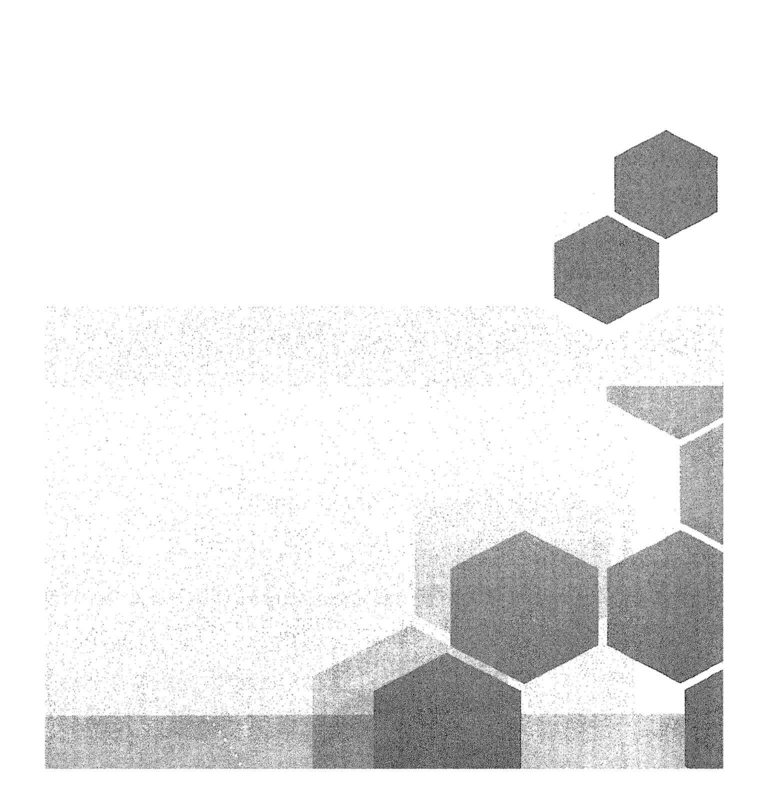
إن التقويم الناجم عن استخدام المدرسة للإطار التدريسي يتم تنفيذه بناء على إجراءات محددة؛ إذ يتم توثيق التقدم الذي أحرزه المعلم في تنمية المهارات التي تم تحديدها في مكونات الإطار، ويستمد التقويم بياناته من التوثيق الذي قام به المعلم في ملف الإنجاز، ومن الملحوظات التي دونها الموجه، ويجري التعليق على التقدم الذي أحرزه المعلم من خلال تنفيذ خطة النمو المهني والنتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا الخطة. ويركز التقويم على النظر إلى المعلم كمهني يواصل السير في عملية النمو المستمر.



الفصل السادس

إطار للممارسة المهنية





الفصل السادس

إطار للممارسة المهنية

يصف هذا الفصل اثنين وعشرين مكوناً من مكونات الممارسة المهنية التي تشكل إطار التعليم المكَوِّن من المجالات الأربعة: التخطيط والإعداد، التدريس، البيئة الصفية، المسؤوليات المهنية، ويُظهِر الشكل في الصفحة التالية المكونات موزعة على المجالات الأربعة، ويحتوي وصف كل مكون على ثلاثة أقسام، هي: المبرر، والتوضيح، والتوثيق، بالإضافة إلى الشكل الذي يظهر عناصر المكون، وكيف تنطبق عناصر الأداء على كل عنصر، وهناك أربعة مستويات للأداء، هي: غير مرضٍ، وأساسي، وفعال، ومتميز (انظر الفصل الثالث الذي يقدم شرحاً عاماً لكل مستوى من مستويات الأداء).

مكونات الممارسة المهنية

المجال (١): التخطيط والإعداد	
المكون ١أ :	إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية
المكون ١ب:	إظهار المعرفة بالتلاميذ
المكون ١ج :	اختيار الأهداف التدريسية
المكون ١د :	إظهار المعرفة بالمصادر والموارد
المكون ١هـ:	تصميم التعليم المترابط
المكون ١و :	تقويم تعليم التلاميذ

المجال (٣): التدريس	
المكون ٣أ :	التواصل بوضوح ودقة.
المكون ٣ب:	استخدام أساليب طرح الأسئلة والنقاش.
المكون ٣ج :	إشغال التلاميذ في التعلم.
المكون ٣د :	توفير التغذية الراجعة للتلاميذ.
المكون ٣هـ:	إظهار المرونة والاستجابة.

المجال (٢): البيئة الصفية	
المكون ٢أ :	إيجاد بيئة تقوم على الاحترام والمودة.
المكون ٢ب:	بناء ثقافة للتعلم.
المكون ٢ج :	إدارة الإجراءات الصفية.
المكون ٢د :	إدارة سلوك التلاميذ.
المكون ٢هـ:	تنظيم المكان (الفراغ الحسي).

المجال (٤): المسؤوليات المهنية	
المكون ٤أ :	التدبر في التعليم.
المكون ٤ب:	استخدام السجلات الدقيقة والاحتفاظ بها.
المكون ٤ج :	التواصل مع أسر التلاميذ،
المكون ٤د :	الإسهام لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية.
المكون ٤هـ:	النمو والتطور المهني.
المكون ٤و:	إظهار المهنية.

المجال ١: التخطيط والإعداد

المكون ١ أ: إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية

المبرر والتوضيح:

"**لا يستطيع المرء أن يُدَرِّسَ ما لا يعرفه**"، هذا القول هو صلب الموضوع الذي يوضح أن معرفة المحتوى أمر هام في التدريس، وبغض النظر عن الأساليب التدريسية للمعلم فإن المعرفة الكافية بموضوع الدرس ضرورية لإرشاد التلاميذ في عملية التعلم؛ فالمعرفة بالموضوع أمر أساسي مستقل عن المعرفة بأساليب التدريس، وحتى أولئك المربون دعاة الأسلوب البنائي في التدريس وأساليب الاستقصاء وحل المشكلات ينبغي عليهم فهم المحتوى المراد تعلمه وفهم بنية المادة العلمية أو هيكلها، الذي يشكل محتوى الدرس جزءاً منه، وكذلك أسلوب الاستقصاء المناسب للموضوع. ويجب أن يكون المدرسون على معرفة بالصلات القائمة بين مختلف أجزاء الموضوع الدراسي، مثال ذلك: الصلة بين الكتابة والأدب، وكذلك الصلات القائمة بين مختلف الموضوعات الدراسية.

ويشتمل تعبير "**المحتوى**" على أكثر من سرد الحقائق والمعلومات؛ إذ يضم جميع جوانب الموضوع، مثل: المفاهيم والمبادئ والعلاقات وأساليب الاستقصاء والقضايا البارزة، والمعلمون الذين يتمتعون بإلمام جيد بموضوعاتهم يعرفون ما القضايا التي تهم التلاميذ أو التي يستوعبونها بسهولة أو تشكل لهم عقبات وصعوبات.

وينظر التلاميذ إلى معلميهم على أنهم مصدر للمعلومات المتعلقة بالموضوع الدراسي، ورغم لجوء المعلمين إلى عدم إعطاء جميع المعلومات التي بحوزتهم؛ لتشجيع تلاميذهم على الاستطلاع والبحث إلا أن ما يعطونه من معلومات يجب أن يكون صحيحاً ودقيقاً.

ولدى تقديم المحتوى يتوجب إظهار الاحترام للاختلافات المتنوعة

ووجهات النظر المتعددة التي ينطوي عليها المحتوى، كما يتوجب على المعلمين إظهار التفهم اللازم للتعقيدات والأنماط المختلفة التي يشتمل عليها المحتوى. فمعلمو اللغة الإنكليزية في البلاد الناطقة بغيرها مثلاً يتوجب عليهم أن يتحدثوا بلهجة (accent) مقبولة ومفهومة، ومعلمو التربية الرياضية يتوجب عليهم أن يظهروا المهارات التي يدرسونها أو يعرضوها.

ورغم كون المعرفة بالموضوع ضرورية في التعليم الجيد، إلا أنها غير كافية؛ ومثال ذلك معلم الكيمياء الذي يعرف موضوعه جيداً، ولكنه لا يستطيع نقل تلك المعرفة لتلاميذه، ولا يعرف كيف يدمج تلاميذه في الموضوع، ويستخدم المعلمون أساليب تربوية معينة تخص الموضوعات الدراسية المختلفة من أجل نقل المعلومات وتعليم المهارات؛ فالأساليب المستخدمة في تعليم الكتابة مثلاً: تختلف كلياً عن الأساليب المستخدمة في العلوم. وبالإضافة لذلك فالمعلمون ذوو المعرفة المتعمقة بموضوعاتهم يعرفون أية مفاهيم تعتبر جوهرية وأيتها تعتبر هامشية، كما أن بعض الموضوعات، كالرياضيات بشكل خاص، لها متطلبات سابقة مهمة؛ فالتلاميذ مثلاً يجب أن يفهموا القيمة المكانية للعدد قبل أن يتمكنوا من فهم الجمع والطرح بالتجميع، ونجد في بعض الموضوعات الدراسية قيوداً يقتضي بموجبها أن يتعلم التلاميذ بعض المفاهيم والمهارات قبل أن يتصدوا لمفاهيم ومهارات أخرى، والمعلمون ذوو المعارف المتعمقة يعرفون هذه التفاصيل في الموضوعات التي يدرسونها.

وتنعكس معرفة المعلم بالمحتوى وأساليب التدريس على مقدراته ووعيه بالمواقع التي تسبب ظهور المفاهيم الخطأ وكيفية معالجتها، فمثلاً: نجد أن معلمي المرحلة الابتدائية يخلطون بين المساحة والمحيط، والمعلم ذو المعرفة المتعمقة يعلم أن عدداً كبيراً من التلاميذ يخطئ في ذلك، ويعرف كيف يواجه ذلك، وقد تتشكل لدى التلاميذ مفاهيم خطأ في العلوم، مثل: كيفية انتقال الضوء، ولذا فإن المعلمين ذوي المعرفة المتعمقة بمادتهم وأساليبهم التربوية يستطيعون أن يتوقعوا صعوبات التلاميذ ويعملوا على تلافيها.

وبالتأكيد فإن المعارف المتعلقة بالمحتوى وأساليب التدريس ليست ثابتة، بل متطورة عبر الزمن، وحتى أولئك المعلمون الذين يتخصصون في موضوع معين في الجامعة يجدون بعد التخرج أنهم بحاجة إلى تحديث معارفهم وأساليبهم، وإذا ما تغيرت مسؤولياتهم التدريسية فإنهم يجدون أنفسهم بحاجة أشد إلى التعرف على حقولهم الجديدة وتفاصيلها؛ فمثلاً: إذا كان أحد المعلمين يدرس فرع الكيمياء لعدة سنوات ثم اضطر للاتجاه إلى تدريس الأحياء، فإن هذا التغيير يستدعي اطلاع المعلم على محتوى وأساليب جديدة، بالإضافة إلى مسؤولياته الأخرى في تدريس الكيمياء إذا استمر في تدريسها، وحتى المعلمون الذي يستمرون في تدريس المحتوى نفسه يتوجب عليهم أن يَطَّلِعُوا على التطورات الجديدة في الحقل نفسه، بالإضافة إلى أفضل أساليب إشغال التلاميذ في عملية التعلم.

والمعرفة بالمحتوى وأساليب التدريس تختلف عند المعلمين حسب كل مستوى من مستويات التعليم؛ فالمعلم الذي يُدَرِّسُ موضوعاً واحداً قد يطلب منه مستوى أعلى من المستوى الذي يدرس فيه المعلمون ذوو التخصصات العامة، والذين يدرسون عدة مواضيع، وبالإضافة لذلك فإن التوازن بين المحتوى والمعرفة بأساليب التدريس تختلف أيضاً من موضوع لآخر... ففي بعض التخصصات، مثل: القراءة لا يتغير المحتوى ولكن أساليب التدريس تظل حساسة وحاسمة، أما في العلوم مثلاً فإن المحتوى وأساليب التدريس يتغيران مع الزمن، وبمعنى آخر: فإن الهدف من القراءة يظل دائماً هو أن يكون التلاميذ قادرين على استقاء المعنى من النصوص المكتوبة، ورغم أن هذا الهدف قد ظل كما هو عبر السنين إلا أن الأساليب، مثل: (الطريقة الصوتية أو البنائية، والطريقة الكلية)، ظلت زمناً طويلاً موضع جدل وخلاف، وبالمقابل يتوجب على معلمي العلوم ألا يغيروا استراتيجياتهم فحسب، ولكن أيضاً الموضوعات التي يدرسونها حسب تطور المعارف العلمية.

وفي أحيان قليلة وبسبب ظروف طارئة تكلف المدرسة بعض المعلمين بتدريس موضوعات أو صفوف لم يتلقوا فيها إعداداً مهنياً، وحين يحدث ذلك يتوجب على المدرسة والمعلم أن يتحملوا مسؤولية الإعداد لذلك.

التوثيق:

يقدم المعلمون دليلاً على تطور معارفهم وأساليبهم التربوية من خلال تطوير خطط تدريسية، ومن خلال المشاركة في أنشطة التطور المهني، وفي ما يأتي أمثلة للكيفية التي من خلالها يظهر المعلمون التزامهم بمواكبة التطور:

- إعداد دروس تقوم على وجهات النظر الحديثة لأفضل الممارسات: مثل استخدام منهج العمليات ذي المراحل في تعليم الكتابة.
- الالتحاق بمساق جامعي متقدم في مادة دراسية أو في أساليب تدريس عامة.
- القيام بدور فعال في تعديل المعايير الجديدة للمحتوى والمنهاج؛ لتتمشى مع ممارساتهم التعليمية.

وبما أن الكثير من هذه الأنشطة لا تتم ملاحظاتها مباشرة في غرفة الصف فلابد من توضيح هذا المكون بشكل كتابي موثق. ويستطيع المعلمون إظهار معرفتهم بالموضوع الدراسي الذي يعلمونه من خلال عينات من المنتجات التدريسية (Artifacts) وملاحظاتهم على عمل التلاميذ وتفاعلهم الصفي مع التلاميذ، أما الأخطاء التي تحصل في المحتوى فإنها تعكس ضعف فهم المادة الدراسية، وأما لجوء المعلم إلى التهرب من الإجابة عن أسئلة التلاميذ فإنه يعكس ضعف معرفة المعلم بالمادة الدراسية، وقد يتعمد المعلم إعطاء إجابات غير واضحة، لحث التلاميذ على الانخراط في عمليات الاستقصاء، وقد يشك المشاهد أحياناً فيما إذا كانت إجابة المعلم متعمدة في غموضها، وعندئذ عليه أن يستوضح الأمر من المعلم.



المكون ١أ: إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية

العناصر: • المعرفة بالمحتوى • المعرفة بالمتطلبات السابقة • المعرفة بالأساليب التربوية ذات العلاقة بالمحتوى

العنصر	مستوى الأداء: غير مرض	أساسي	فعـال	متميز
المعرفة بالمحتوى	يرتكب المعلم أخطاء في المحتوى أو لا يصحح الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في المحتوى	يظهر المعلم معرفة بأساسيات المحتوى ولكنه لا يستطيع ربط الدرس بالأجزاء الأخرى من المادة أو التخصصات الأخرى	يظهر المعلم معرفة متينة بالمحتوى ويربط ذلك بالأجزاء الأخرى من موضوع التخصص أو بالتخصصات الأخرى	يظهر المعلم معرفة متعمقة بالمحتوى مع وجود شواهد وأدلة على استمرار متابعة هذه المعرفة.
معرفة المتطلبات السابقة	يظهر المعلم قليلاً من الفهم بالمعارف التي تعتبر متطلبات سابقة أو ذات أهمية لتعلم المحتوى	يظهر المعلم بعضاً من الوعي بالمتطلبات السابقة للتعلم بالرغم من أن هذه المعارف قد تكون غير مكتملة أو غير دقيقة	تعكس خطط المعلم وممارساته فهماً للمتطلبات السابقة التي تشكل الروابط بين الموضوعات والمفاهيم	يبني بشكل نشط على معرفة التلاميذ بالمتطلبات السابقة أثناء الدرس أو يبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى عدم الفهم لدى التلاميذ.
معرفة بالأساليب التربوية المتعلقة بالمحتوى	يظهر المعلم قليلاً من الفهم بشأن الأمور التربوية المتعلقة بتعلم التلاميذ للمحتوى	يظهر المعلم معرفة أساسية بطرق التدريس ولكنه لا يتوقع حدوث مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ	الممارسات التربوية تتفق ونتائج الأبحاث العصرية المتعلقة بأفضل الممارسات التربوية في مجال التخصص لكن المعلم لا يتوقع سوء الفهم لدى التلاميذ	يقوم المعلم بالبحث المستمر عن أفضل الممارسات التربوية ويتوقع حدوث سوء الفهم لدى التلاميذ.

المكون ١ب: إظهار المعرفة بالتلاميذ

المبرر والتوضيح:

لا يُدَرِّس المعلمون موضوعاتهم الدراسية في فراغ، وإنما يدرسونها للتلاميذ، وحتى يحقق المعلمون أعظم قدر من النتائج عليهم أن يعرفوا تلاميذهم بالإضافة إلى معرفتهم بالموضوعات الدراسية، وطرق التدريس المتعلقة بها.

ولكل مجموعة عمرية من التلاميذ خصائص نمو معينة، أكانت عقلية أم اجتماعية أم وجدانية؛ فتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا والمتوسطة يتعملون مهارات تتعلق بالصداقة وعلاقات الأقران؛ فمهارات ضبط المتغيرات وعزلها في التجارب البحثية مثلاً لا تكون قد نمت في معظم التلاميذ حتى يصلوا سن الثانية عشرة؛ إذ أكدت الأبحاث الحديثة قوة تأثير المفاهيم الخطأ وثباتها لدى التلاميذ، وخاصة في الرياضيات والعلوم، ولابد للمعرفة التي يكونها المعلمون عن تلاميذهم أن تشتمل على معرفة مستوى نمو المفاهيم لدى التلاميذ.

وتشير الأبحاث الجارية حالياً في المجال الإدراكي إلى أن الفهم، يعني: أن التلاميذ في حالة انشغال نشط في بناء المعاني المستمدة من خبراتهم. والمعارف التي يتم اكتسابها من خلال تذكر المعلومات والإجراءات الروتينية لا تتصف بالثبات أو الديمومة، وتظل موجودة فقط حتى ينتهي اختبارها أو يتوقف استخدامها، وإذا لم يجر استيعاب هذه المعارف بشكل تام فإنها تصبح سهلة الزوال.

ولأن التلاميذ ينشطون في بناء المعاني؛ فإنهم يبنون فهمهم على الأشياء التي يعرفونها؛ فمثلاً: يؤثر فهمهم الحالي للكسور على مقدار ما يتعلمونه ويفهمونه حول الموضوع، كما أن مهاراتهم الحالية في الكتابة تؤثر في المرحلة اللاحقة من مراحل بناء كفاياتهم الأساسية، وقد تكون لدى بعض التلاميذ

معلومات ومفاهيم خطأ، ومن هنا فإن معرفة المعلمين بتلاميذهم يجب أن تشتمل على معرفة ما هي الأفكار والمفاهيم الخطأ الموجودة لديهم؟

ويتفاوت التلاميذ بشكل كبير في رغباتهم ومواهبهم وأساليب تعلمهم؛ فمثلاً يعرف الكثيرون من المعلمين أن أحد التلاميذ لديه ميول فنية والآخر لديه موهبة في الأرقام وثالثاً يتمتع بأفكار إبداعية، والمعلمون المهرة يساعدون تلاميذهم في بناء نقاط القوة لدهيم وتطويرها في الوقت الذي يواصلون فيه تنمية النواحي الأخرى من كفاياتهم.

والعديد من الفصول الدراسية تضم تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. والمعرفة بالتلاميذ تشمل المعرفة بأولئك التلاميذ الذين هم بحاجة إلى مساعدة إضافية تمكنهم من تعلم بعض أجزاء المنهاج، كما تشمل معرفة أولئك التلاميذ الذين يدللون على معارفهم بأساليب متفردة، ومعرفة المعلم بتلاميذه يجب أن تشتمل على معلومات عن مثل هذه الحالات الخاصة، والتي تدخل في التخطيط للتدريس.

والمعرفة الأكاديمية لدى التلاميذ ليست هي المجال الوحيد الذي يؤثر في خبراتهم التعلمية؛ فالتلاميذ يجلبون معهم إلى غرفة الصف معارفهم التي يكتسبونها خارجها، كما يجلبون رغباتهم واهتماماتهم وأنشطتهم بالإضافة إلى مفاهيمهم الخطأ ووجهات نظر والديهم؛ فهذه المعارف هذه تؤثر في تعلمهم الذي يجري داخل غرفة الدراسة، فمثلاً: فهمهم بأن السيارة المغلقة تصبح حارة من الداخل في يوم مشمس من أيام الشتاء الباردة كما أن الماء الساكن داخل أنبوب الماء يصبح ساخناً جداً في الصيف، مثل هذه المفاهيم والخبرات تساعد المعلم في شرح موضوع الطاقة الشمسية؛ إذ إن الخبرات التي يمر بها التلاميذ خارج المدرسة ثروة يستخدمها المعلمون في تصميم خبرات التعلم، وتطوير أمثلة وتشبيهات تساعد في فهم أي محتوى جديد.

والتلاميذ يأتون للبيئة المدرسية بخصائص اجتماعية وثقافية تؤثر في فهمهم

للعالم من حولهم، كما تؤثر في كيفية مشاركتهم لأنشطة التعلم وكيفية استيعاب المعلومات الجديدة؛ ففي بعض الثقافات مثلاً: نجد أن تحدي سلطة الكبار يعتبر بمنزلة نقص في احترامهم؛ فالأطفال في تلك البيئة يجدون صعوبة في الإعراب عن وجهات نظرهم إذا كانت مخالفة لوجهة نظر المعلم أو مخالفة للتفسير الذي يعطيه المعلم أو مخالفة للتفسير الذي يعطيه المعلم أو الكتاب لحدث تاريخي مثلاً.

التوثيق:

يمكن ملء نموذج المعرفة بالتلاميذ والموارد (انظر الفصل الرابع) لتوثيق الكيفية التي يتعرف المعلمون بها على خلفية تلاميذهم، من حيث معارفهم ومهاراتهم واهتماماتهم خارج المدرسة، وتراثهم الثقافي، واحتياجاتهم الخاصة. كما تتضح هذه المعرفة من خلال الخبرات التعليمية التي يصممها المعلمون لتلاميذهم.

المكون ١ب: إظهار المعرفة بالتلاميذ

العناصر:
- معرفة الخصائص (الفكرية والاجتماعية والوجدانية العمرية) لمجموعات التلاميذ
- معرفة أساليب التعلم المختلفة للتلاميذ
- معرفة مهارات التلاميذ ومعارفهم
- معرفة اهتمامات التلاميذ وتراثهم الثقافي

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
معرفة الخصائص العمرية لمجموعات التلاميذ	يظهر المعلم الحد الأدنى من المعرفة المتعلقة بالخصائص العمرية لمجموعات التلاميذ	يظهر المعلم بشكل عام معرفة دقيقة بخصائص النمو العمرية المتعلقة بمجموعات التلاميذ.	يظهر المعلم معرفة تامة وكاملة بخصائص النمو العمرية لمجموعات التلاميذ كما يعرف الاستثناءات للأنماط السائدة	يظهر المعلم معرفة بخصائص النمو العمرية لمجموعات التلاميذ، كما يعرف الاستثناءات لتلك الأنماط ومدى توافق كل تلميذ مع تلك الأنماط
معرفة بأساليب التعلم المختلفة للتلاميذ	المعلم غير مطلع على أساليب وطرق التعلم المختلفة ولا يعرف أنواع الذكاء المختلفة لدى التلاميذ	يظهر المعلم فهماً عاماً لأساليب التعلم وطرقه المختلفة لدى التلاميذ	يظهر المعلم معرفة متينة بأساليب التعلم المختلفة لدى التلاميذ	يوظف المعلم معرفته بأساليب التعلم لدى التلاميذ في التخطيط للتدريس حيثما يكون ذلك ممكناً
معرفة مهارات التلاميذ ومعارفهم	يظهر المعلم معرفة قليلة بمهارات التلاميذ ومعارفهم ولا يدلل على كونها ذات أهمية	يدرك المعلم أهمية فهم مهارات التلاميذ ومعارفهم ولكنه يظهر تلك المعرفة فيما يتعلق بالفصل بشكل عام وليس بكل تلميذ.	يظهر المعلم معرفة بالمهارات والمعارف المتعلقة بالتلاميذ على شكل مجموعات ويدرك قيمة هذه المعارف	يظهر المعلم معرفة بمهارات كل تلميذ ومعارفه بما في ذلك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
معرفة اهتمامات التلاميذ وتراثهم الثقافي	يظهر المعلم معرفة قليلة باهتمامات التلاميذ وتراثهم الثقافي ولا يدلل على أنها ذات أهمية	يدرك المعلم أهمية فهم اهتمامات التلاميذ وتراثهم الثقافي، ولكنه يظهر تلك المعرفة فيا يتعلق بالفصل بشكل عام فقط وليس بكل تلميذ	يظهر المعلم معرفة باهتمامات التلاميذ كمجموعات كما يظهر معرفة بتراثهم الثقافي ويقدر أهمية هذه المعرفة	يظهر المعلم معرفة باهتمامات كل تلميذ كما يظهر معرفة بتراثهم الثقافي

المكون ١جـ: اختيار الأهداف التدريسية

المبرر والتوضيح:

التدريس نشاط هادف؛ فهو مصمم وموجه نحو تحقيق أهداف معينة ومحددة بدقة، ويتوجب أن تكون هذه الأهداف واضحة.

ويعتبر وضع الأهداف التدريسية من مسؤوليات المعلم. وفي الفصول التي تنظم حول مجتمع التعلم؛ فإن المعلمين هم الذين يشركون تلاميذهم في تقرير تلك الأهداف، وتزداد مسؤولياتهم في تحديد مهامهم التعلمية كلما ازدادت مشاركتهم في اختيار المهام التعليمية سعياً وراء تحقيق الأهداف المشتركة.

وحين يضع المعلمون الأهداف التدريسية ينبغي أن يأخذوا في الحسبان عدداً من الاعتبارات، هي:

أولاً: منهاج المنطقة التعليمية، وغالباً ما يكون هذا المنهاج مرتكزاً على منهاج الدولة أو المنهاج القائم على المادة الدراسية.

ثانياً: متطلبات تشريعات خارجية، ومثال ذلك: الامتحانات الخارجية، مثل: اختبارات الولاية أو امتحانات المستوى.

ثالثاً: توقعات المجتمع أو طموحاته.

ويجب أن تكون الأهداف التدريسية ذات أهمية، وأن تعكس أساسيات الموضوع الدراسي ومستويات التعلم العليا لدى التلاميذ، ولا نستطيع القول: إن جميع المعارف والمهارات في الموضوع الدراسي ذات أهمية؛ فهناك المعلومات المهمة والمعلومات الهامشية، وحين يختار المعلمون أهداف التدريس عليهم أن يتوخوا أهمية ما يقدمونه للتلاميذ.

كما يجب أن تكون الأهداف واضحة ومبنية على تعلم التلاميذ وليس على أنشطتهم، أي: "ما الذي سيتعلمه التلاميذ من خلال العملية التدريسية؟" وليس "ما الذي سيفعله التلاميذ؟" ويمكن أن يكون هناك العديد

من أهداف التدريس تعكس مرامي متنوعة وبعيدة المدى للمدرسة، وقد تتناول هذه الأهداف معارف ومفاهيم ومهارات اجتماعية. وفي الواقع نجد أن الأهداف المتعلقة بالمحتوى والأهداف المتعلقة بالعمليات تسير جنباً إلى جنب ولا تتعارض فيما بينها، بل إنها تكمل بعضها البعض وتبنى إحداهما على الأخرى، ولا نستطيع القول: إن وضوح صياغة الأهداف التدريسية، يعني أن: تلك الأهداف يجب أن تكون بالضرورة ذات مستوى فكري متدن.

ويجب أن تكون الأهداف التدريسية قابلة للتقويم، كما يجب أن تكون مصوغةً بلغة واضحة تسمح باستخدام طرق تقويم ناجحة، ومستويات أداء متنوعة. ويجب أن تكون الأفعال التي تحدد الأهداف التدريسية واضحة لا لبس فيها وتوحي بوضع أساليب التقويم المناسبة؛ فالهدف الذي ينص على أن التلميذ "يجب أن يكون قادراً على الكتابة لأغراض متنوعة، ولمخاطبة جمهور متنوع" هو هدف عام جداً. بحيث لا يوحي بوضع أساليب تقويم مناسبة أو مستويات أداء متنوعة. وقد يكون مُرضياً كهدف عام للبرنامج أما إذا أريد له أن يستخدم في التخطيط للتدريس أو التقويم فإنه يتوجب أن يكون أكثر دقة وتركيزاً، ويتم دعمه بعينة من أعمال التلاميذ.

وينبغي أن تكون الأهداف ملائمة للتلاميذ في تباينهم الواسع آخذة بعين الاعتبار مرحلة التلاميذ العمرية، ومستويات تطورهم ومهاراتهم ومعارفهم السابقة، وكذلك اهتماماتهم وخلفياتهم. ولا يمكن القول إن جميع الأهداف مناسبة لجميع التلاميذ، أو إن الأهداف نفسها دائماً مناسبة لجميع التلاميذ في الفصل الواحد؛ فالمعلمون المهرة هم الذين يُعدلون في أهدافهم التدريسية بحيث تتفق مع التباين الذي يمثله تلاميذهم.

وينبغي للأهداف التدريسية مجتمعة أن تعكس التوازن بين الأنواع المختلفة من التعلم؛ فبعضها حقائق معرفية والبعض الآخر مفاهيم أو مهارات تفكير أو مهارات اجتماعية أو تواصلية، وهناك أنواع أخرى من الأهداف تضم الاتجاهات مثل: الميل للاستماع إلى وجهات النظر المختلفة أو الاعتزاز بالعمل

الذاتي؛ فالدرس الواحد قد يضم أنماطاً قليلة من الأهداف، ولكن الوحدة الأكثر طولاً تشتمل في الغالب على توازن جيد من الأهداف.

التوثيق :

يصوغ المعلمون أهدافهم التدريسية ويصفون علاقتها مع موجهات منهاج المنطقة التعليمية، ومنهاج الدولة، ومعايير المحتوى وأهداف الموضوع الدراسي على خارطة التدريس لدرس واحد (انظر الفصل الرابع)، كما يستطيع المعلمون أن يصفوا كيف تكون الأهداف ملائمة لتلاميذهم، ويمكن التأكد من مهارة المعلم في وضع الأهداف التدريسية من خلال إجراء حديث أو حوار مع المعلم سواء قبل مشاهدة الدرس أو بعدها، وتعتبر الزيارة الصفية أفضل وسيلة للتحقق من أن الأهداف التدريسية تناسب مجموعات التلاميذ المتنوعة.



المكون ١ج: اختيار الأهداف التدريسية

العناصر: **القيمة:** تشكل الأهداف طموحات عالية للتلاميذ وتعكس مفاهيم مهمة ومعايير منهاج وأطر.

الوضوح: تصاغ الأهداف بشكل واضح تسمح بإجراء تقويم صحيح.

ملائمتها للفروق الفردية: تعكس الأهداف وحاجة التلاميذ كافة.

التوازن: تعكس الأهداف فرصاً لمختلف أنواع التعلم – مثل: التفكير والمعرفة والتنسيق أو الدمج بين مختلف التخصصات.

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
القيمة (الأهمية)	الأهداف ليس لها قيمة وتشكل طموحات متدنية ولا تحتوي على مفاهيم للتلاميذ كما أن الأهداف لا تعكس تعلماً ذا أهمية.	تكون الأهداف متوسطة في قيمتها وأهميتها وطموحاتها ومفاهيمها واحتوائها على التعلم.	ليست الأهداف مهمة فحسب ولكن المعلم قادر على توضيح كيف أن الأهداف قادرة على إنشاء طموحات وتوقعات عالية كما يستطيع أن يربط تلك الأهداف بأط المنهاج ومعاييره	ليست الأهداف مهمة فحسب ولكن المعلم قادر على توضيح كيف أن الأهداف قادرة على إنشاء طموحات وتوقعات عالية كما يستطيع أن يربط تلك الأهداف بأطر المنهاج ومعاييره
الوضوح	تكون الأهداف غير واضحة أو أنها مصوغة على شكل أنشطة للتلاميذ كما أن الأهداف لا تسمح بإيجاد وسائل تقويم ناجحة.	تكون الأهداف متوسطة الوضوح أو أنها تشتمل على الأهداف والأنشطة في آن واحد. كما أن بعض الأهداف لا تسمح بإيجاد وسائل تقويم ناجحة.	جميع الأهداف واضحة ومصاغة كتابياً على شكل تعلم وتسمح بوضع أساليب تقويم ناجحة	جميع الأهداف واضحة ومصاغة كتابياً على شكل تعلم وتسمح بوضع أساليب تقويم ناجحة
ملائمتها للفروق الفردية	ليست الأهداف ملائمة للصف،	معظم الأهداف ملائمة لمعظم التلاميذ في الصف.	تأخذ الأهداف بعين الاعتبار الحاجات المتغيرة للتلاميذ أفراداً وجماعات	تأخذ الأهداف بعين الاعتبار الحاجات المتغيرة للتلاميذ أفراداً وجماعات
التوازن	تعكس الأهداف نوعاً واحداً من التعلم أو فرعاً واحداً من المادة الدراسية.	تعكس الأهداف عدة أنواع من التعلم ولا وجود لأية جهود للتنسيق أو الدمج.	تعكس الأهداف مبادرة التلاميذ لإيجاد تعلم مهم	تعكس الأهداف لإيجاد مبادرة التلاميذ تعلم مهم

المكون ١د: إظهار المعرفة بالموارد

المبرر والتوضيح:

ثمة نوعان رئيسان من الموارد: تلك التي تساعد في إثراء العملية التدريسية، وتلك التي تساعد التلاميذ. وبالرغم من أن التوازن بين هذين النوعين يتنوع بتنوع المواقف، فإن كلاهما يجب أن يتوافر إلى حد ما في جميع المواقف.

وموارد التعليم تشتمل على أشياء كثيرة تستخدم داخل الغرفة الدراسية، وقد تكون هذه الأشياء بسيطة أو معقدة، وقد تكون جاهزة يمكن شراؤها أو تحتاج إلى أن تصنع من قبل المعلم أو التلاميذ. وتشتمل الموارد أيضاً على أشياء معينة خارج الغرفة الدراسية مثل: المتاحف والعروض الموسيقية أو أدوات ومواد من المحلات التجارية والصناعية. ويمكن للمعلم أن يجد موارده في العديد من المصادر الإنسانية مثل الخبراء والمختصين داخل المجتمع المحلي (التلاميذ والآباء) ومثل: المختصين من رجال الأعمال والدوائر الحكومية والمدنية الأخرى. وبعض المصادر نجدها متوافرة داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية كالكتب المقررة وغيرها. ومعظم المعلمين يحاولون الحصول على المواد التدريسية من خارج إطار المدرسة، وبذلك يوسعون ويحسنون من خبرات تلاميذهم.

وحين يكون المعلمون على دراية بمختلف الموارد المتاحة لهم من ما يساعدهم في التعليم، فإن بمقدورهم إثراء أهدافهم التدريسية، وهم يعلمون أن بإمكانهم اللجوء إلى هذه الموارد طلباً للمساعدة، وأن الوعي بوجود هذه الموارد هو الخطوة الأولى نحو استخدامها داخل الغرفة الدراسية.

وتعتبر المعرفة بالموارد التي تساعد التلاميذ جزءاً من مسؤوليات المعلم؛ فإمكانات التلاميذ ومقدراتهم يمكن تحقيقها فقط حين يكون المعلمون على معرفة واطلاع بما هو متاح، والموارد التي يمكن للتلاميذ استخدامها تشتمل على بنود وخدمات تتوافر داخل المدرسة وخارجها، وتتخذ هذه الموارد شكل

الخدمات الخاصة مثل: توفير أحد مساعدي التدريس؛ لكي يساعد أحد التلاميذ من المعوقين سمعياً، وقد تشتمل الموارد على الكثير من ما تستطيع المدرسة تقديمه في الموقف التدريسي العادي، مثال ذلك: مساعدة التلاميذ ذوي الإعاقات في المرحلة الابتدائية، أو تقديم مساقات مصممة خصيصاً لمستويات مختلفة للمرحلة الثانوية. وهناك موارد خارجية تثري التعلم الأكاديمي، مثل: خدمات التدريس الإضافي والواجبات البيتية عبر الخط الساخن، وهناك خدمات غير أكاديمية مثل: برامج "الأخ الأكبر" و"الأخت الكبرى"، التي تقدم برامج النصح والإرشاد.

وتعمل معظم المجتمعات الصغيرة في أنحاء البلاد عبر هيئات خيرية لتقديم المساعدات للتلاميذ ذوي الحاجات الجسدية الشديدة بما في ذلك تقديم الملابس الشتوية والأحذية، وكذلك التلاميذ من ضحايا العنف الجسدي أو الجنسي، أو ضحايا الإدمان والمخدرات.

التوثيق:

المعلومات المتعلقة بمعرفة المعلمين بالموارد تتضح بشكل أساسي من خلال نموذج المعرفة بالتلاميذ والموارد (انظر الفصل الرابع).

المكون ١د: إظهار المعرفة بالموارد

العناصر: • موارد التدريس • موارد للتلاميذ

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
موارد للتدريس	المعلم غير مطلع على الموارد المتاحة داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية.	يظهر المعلم اطلاعاً محدوداً على الموارد المتاحة داخل المدرسة والمنطقة التعليمية.	المعلم مطلع بشكل تام على جميع الموارد المتاحة داخل المدرسة والمنطقة التعليمية.	بالإضافة إلى كون المعلم مطلعاً تماماً على الموارد المتاحة داخل المدرسة والمنطقة التعليمية فإنه يسعى وبكل نشاط بحثاً عن مواد أخرى تهدف إلى تحسين التدريس مثل الحصول على مواد من الهيئات المهنية أو من المجتمع المحلي.
موارد للتلاميذ	المعلم غير مطلع على الموارد المتاحة والتي تساعد التلاميذ الذين هم بحاجة إليها.	يظهر المعلم اطلاعاً محدوداً على الموارد المتاحة داخل المدرسة والمنطقة التعليمية.	المعلم مطلع بشكل تام على جميع الموارد المتاحة داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية ويعرف كيف يستطيع التلاميذ الوصول إليها.	بالإضافة إلى كون المعلم مطلعاً على الموارد داخل المدرسة أو المنطقة التعليمية فإنه أيضاً مطلع على موارد أخرى متاحة داخل المجتمع المحلي.

المكون ١هـ: تصميم التدريس المترابط

المبرر والتوضيح:

يستطيع المعلم ترجمة الأهداف التدريسية إلى خبرات تعليمة للتلاميذ من خلال تصميم التدريس، وحتى في الفصول الدراسية التي يضطلع فيها التلاميذ بمسؤوليات أكبر بشأن تعلمهم، يكون للمعلم دور القيادة في تنظيم البيئة وإدارة عملية التعلم، وإيجاد الإطار لعمليات الاستقصاء.

ولما كانت الأهداف التدريسية متنوعة فإن اختيار الاستراتيجيات التدريسية تتنوع أيضاً، فمثلاً: نجد أن الطريقة المستخدمة في مساعدة التلاميذ على فهم الإجراءات الرتيبة، كتنظيف أنابيب الاختبار الزجاجية، تختلف عن تلك التي تستخدم لتشجيع التلاميذ على الانخراط في المشروعات المستقلة. وفي حين أن بعض الدروس تقدم بأسلوب الشرح أو العرض، نجد أن البعض الآخر يأخذ شكل ورش العمل، وبذلك يكون دور المعلم مختلفاً طبقاً لذلك.

والعنصر الحاسم في تصميم التدريس هو بناء سلسلة من أنشطة التعلم في إطار وحدة التدريس، ويتوجب أن يكون التسلسل منطقياً بحيث يشجع التلاميذ على الاشتراك في أنشطة لها فائدتها وأهميتها، كما يجب أن تتدرج الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن الاهتمام بمجال تعلمي واحد إلى الاهتمام بمجالات أكثر صعوبة وتعقيداً ويجب أن تكون الأنشطة واستراتيجيات تجميع التلاميذ بحيث تتيح المجال لإشغال التلاميذ في المحتوى؛ إذ إن العمل من خلال المجموعات الصغيرة قد يكون أسلوباً ناجعاً، ولكن استخدام هذا النشاط بشكل دائم يجعل منه أمراً مملاً ومرهقاً.

والعنصر الآخر المهم في تصميم التدريس هو اختيار المواد والموارد؛ إذ يتوجب على المعلمين أن يختاروها بعناية ودقة، وأن يطمئنوا إلى أنها تعزز تحقيق الأهداف التدريسية؛ إذ من الضروري أن تكون المواد والموارد عاملاً في تشجيع التلاميذ على الانخراط في عملية التعلم المفيد، ومن هنا فإنه يرجح أن تؤدي التعليمات والإرشادات المتعلقة بإنجاز مشروع تعليمي إلى تعلم أفضل من التعلم الذي تحققه ورقة عمل غايتها ملء الفراغات مثلاً.

والأمر المهم الآخر في تصميم التدريس هو التوافق مع نتائج الأبحاث الصادرة في الدوريات المهنية وتوصياتها، مما يحدد معايير المحتوى وأطر التعليم؛ فمثلاً نجد أن معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، وكذلك إرشادات العديد من مناهج الولايات المختلفة كلها تحث على استخدام أسلوب حل المشكلات في الرياضيات، وبالتالي فإن التعليم المترابط يجب أن يعكس مثل هذا التوجه، وبالمثل فإن التربويين مطالبون بجعل التلاميذ ينشغلون في الجوانب التطبيقية للعلوم، وكذلك في الاستقصاء المتعمق لموضوعات التاريخ.

وتتصف وحدة التدريس المترابطة ببنية واضحة محدددة المعالم؛ إذ إن كل نشاط فردي فيها يدعم الوحدة بكاملها، ولكل نشاط دور مهم، كما أن الزمن المخصص لكل نشاط يوزع بشكل معقول بما في ذلك إعطاء الفرصة للتلاميذ لإجراء أنشطة التفكر والغلق، وهناك ترابط بين أجزاء من الوحدة الواحدة مع أجزاء من الوحدة الأخرى بحيث يستطيع التلاميذ تناول موضوع معين من زوايا متعدد وفهم العلاقة بين الأجزاء والكل، كما أن مجموعات التدريس تناسب أهداف التدريس، كما تناسب التلاميذ أنفسهم، ويتاح للتلاميذ اتخاذ المبادرة في اختيار مجموعات العمل كلما كان ذلك ممكناً.

التوثيق:

تتضح مهارة التخطيط لدرس واضح مترابط من خلال خطة وحدة تدريسية تغطي فترة عدة أسابيع، إذ تتيح هذه الفترة الزمنية للمعلمين من توضيح مهاراتهم في تنظيم وترتيب الأنشطة التي تشغل التلاميذ في التعلم، وفي الاستخدام المناسب للمواد والمجموعات المتنوعة، وفي توزيع الوقت بشكل معقول، ومهارة التخطيط هذه يمكن توضيحها على أفضل وجه من خلال وحدة يستغرق تنفيذها ثلاثة أسابيع. أما خطة التدريس لحصة واحدة فإنها تكشف التخطيط المفصل وتمكن المشاهدين من رؤية الترابط والوضوح في عملية التدريس تلك (انظر الفصل الرابع لكلا الخطتين).

المكون ١هـ: تصميم التدريس الواضح

العناصر: • الأنشطة التعليمية • المواد التدريسية والموارد • مجموعات التدريس • بنية الدرس والوحدة

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
الأنشطة التعليمية	الأنشطة التعليمية ليست مناسبة للتلاميذ أو لأهداف التدريس. ولا تسير وفق تسلسل منتظم ولا تعكس البحث المهني الحديث.	الأنشطة التعليمية ليست مناسبة للتلاميذ أو لأهداف التدريس. ولا تسير وفق تسلسل منتظم ولا تعكس البحث المهني الحديث.	معظم الأنشطة التعليمية مناسبة للتلاميذ ولأهداف التدريس كما أنها تنتظم وفق تسلسل منتظم بالإضافة إلى أن معظم هذه الأنشطة تعكس البحث المهني الحديث.	الأنشطة التعليمية مناسبة جداً للتلاميذ ولأهداف التدريس. وتنتظم في تسلسل بوضوح وانسجام كم أنها تعكس البحث المهني الحديث.
المواد التدريسية والموارد	المواد التدريسية والموارد لا تدعم أهداف التدريس ولا تشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى	المواد التدريسية والموارد لا تدعم أهداف التدريس ولا تشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى	جميع المواد التدريسية والموارد تدعم أهداف التدريس ومعظمها يشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى.	جميع المواد التدريسية والموارد تدعم أهداف التدريس ومعظمها يشغل التلاميذ في تعلم ذي معنى. كما أن هناك دليلاً على مشاركة التلاميذ في اختيار أو تعديل المواد
المجموعات التدريسية	المجموعات التدريسية لا تساند أهداف التديس ولا تقدم عنصر التنوع	المجموعات التدريسية لا تساند أهداف التديس ولا تقدم عنصر التنوع	المجموعات التدريسية متنوعة ومناسبة لأهداف التدريس المختلفة	المجموعات التدريسية متنوعة ومناسبة لأهداف التدريس المختلفة. كما أن هناك دليلاً على مشاركة التلاميذ في اختيار أنماط مختلفة من المجموعات التدريسية
بنية (تركيبة) الدرس والوحدة	ليس للدرس أو الوحدة بنية أو تركيبة محددة أو أن التربية غير منتظمة كما أن الوقت المحدد غير واقعي	ليس للدرس أو الوحدة بنية أو تركيبة محددة أو أن التربية غير منتظمة كما أن الوقت المحدد غير واقعي	هناك بنية محددة بشكل واضح للدرس أو الوحدة تنظم في إطارها الأنشطة، كما أن الوقت المخصص معقول.	بنية الدرس أو الوحدة واضحة بحيث تسمح بوجود مسارات تنسجم مع احتياجات التلاميذ

المكون ١و: تقويم تعلم التلاميذ:

التبرير والإيضاح:

لا يستطيع المعلمون معرفة أن التلاميذ حققوا الأهداف التدريسية لوحدة أو درس معين إلا من خلال إجراء تقويم لما تعلمه التلاميذ. وكلما تنوعت الأهداف التدريسية تنوعت طرق تقويمها.

إن أحد متطلبات تصميم تقويم التعلم لدى التلاميذ هو أن يكون لكل هدف تدريسي طريقة معينة لتقويمه، كما أن طرق التقويم يجب أن تكون مناسبة للأهداف المتنوعة؛ فوحدة العلوم مثلاً قد تحتوي سبعة أهداف: أحدها له علاقة بالمعارف والمعلومات، وآخر بالمفاهيم واثنان بتحليل البيانات واثنان آخران بكيفية عرض النتائج وواحد بمهارات التعاون، ومن الواضح أن أسلوباً واحداً لا يصلح لجميع هذه الأهداف؛ فقد يكون الاختبار السهل مناسباً للمعارف والمعلومات، أما المفاهيم وتحليل البيانات وطرق عرض النتائج ومهارات التعاون فإنها تتطلب أساليب أخرى.

وأسلوب التقويم ذو التصميم الجيد يوضح تماماً كيفية تقويم عمل التلاميذ، والتقويم السهل نسبياً هو التقويم الذي تتطلب أسئلته إجابة صحيحة واحدة وهنا يمكن احتساب مجموع إجابات التلاميذ واحتساب النسب المئوية بسهولة؛ أما بالنسبة للأهداف التدريسية الأكثر تعقيداً وطرق التقويم التي تحتمل أكثر من إجابة صحيحة واحدة فإن طرق تقويمها قد تتطلب إيجاد نظام خاص للتقدير، أو إيجاد مستويات للقياس (rubric) عند تقويم عمل التلاميذ.

وهذا النظام لا يقتصر على تحديد الإجابة المقبولة فقط، وإنما يضع مستويات للأداء. فمثلاً قد ينص أحد الأهداف التدريسية على أن يكتب التلاميذ مقالاً وصفياً، ولكن حتى يكون لهذا الهدف معنى أكثر وضوحاً وتحديداً فإنه يتوجب على المعلم أن يحدد طول المقال المطلوب، وكيفية تنظيمه والاهتمام بالشكل واللغة.

وينبغي تعريف التلاميذ - إن أمكن - بالمستويات المطلوبة للإنجاز أو التحصيل؛ فالسرية ليس لها مكان في التقويم؛ إذ تجعل التلاميذ يشعرون بأنه قد (أوقع بهم !)، ومع أن الأسئلة نفسها التي تظهر في أداة التقويم لا تعطي للتلاميذ مقدماً، إلا أن ذلك لا يمنع أن يكون التلاميذ على علم بنوعية الأسئلة التي سيطلب منهم الإجابة عنها في الامتحان، وكذلك المحتوى الذي يشمله التقويم، وعندئذ فإن دراسة التلاميذ لذلك المحتوى ومراجعتهم للإجابات النموذجية لبعض الأسئلة يمكن أن يساعدهم على الاستعداد الأفضل للتقويم.

ومن الناحية المثالية فإن منهجية التقويم يجب أن تعكس الأصالة والواقعية في تطبيق المفاهيم والمعارف، ورغم عدم إمكانية ذلك دائماً إلا أن تلك الأصالة والواقعية تعمل على حفز التلاميذ، وتهيئ للمعلمين بعد نظر ورؤى متميزة في تعلم التلاميذ.

وبعض المدارس تقوم بجمع أعمال التلاميذ وإنتاجهم في ملف إنجاز يستخدمونه كقاعدة أساسية للتقويم والقبول في بعض المساقات المتقدمة مثلاً. ومثل هذا الأسلوب يتطلب النظر بإمعان ودقة فيما يحتويه ملف الإنجاز والمعيار المستخدم في تقويم كل عمل من أعمال التلاميذ.

وتكمن قوة التقويم في استخدامه من أجل تقديم تغذية راجعة للتلاميذ، (انظر المكون ٣د) وكذلك التدبر والتأمل في التعليم (المكون ٤أ)، والتخطيط المقبل (المكون ١و) وعند استخدامه لإثراء عملية التدريس وللتخطيط للخطوات التالية فإن التقويم يصبح جزءاً لا يتجزأ من عملية التعليم.

التوثيق:

مهارة المعلم في تقويم تعلم التلاميذ تظهر بشكل رئيس من خلال خطة التدريس لدرس واحد (انظر الفصل الرابع).

المكون ١و: تقويم تعلم التلاميذ

العناصر: • التوافق مع الأهداف التدريسية • المعايير ومستويات القياس • الاستخدام من أجل التخطيط

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
التوافق مع الأهداف التدريسية	المحتوى وأساليب التقويم ينقصها التوافق مع الأهداف التدريسية	بعض الأهداف التدريسية يتم تقويمها من خلال الخطة المقترحة ولكن أهدافاً كثيرة أخرى لا يتم تقويمها	جميع الأهداف التدريسية يتم تقويمها من خلال الخطة المقترحة، ولكن أسلوب التقويم يناسب بعض الأهداف أكثر من غيرها.	خطة التقويم المقترحة تتوافق تماماً مع الأهداف التدريسية سواء من حيث المحتوى أو الطريقة.
المعايير ومستويات القياس	الخطة المقترحة لا تحتوي على معايير أو مستويات قياس	هناك معايير ومستويات قياس مطورة ولكنها غير واضحة أو أنها لم تنقل بوضوح للتلاميذ	معايير ومستويات قياس التقويم واضحة ومنقولة بوضوح للتلاميذ.	معايير ومستويات قياس التقويم واضحة ومنقولة بوضوح للتلاميذ وهناك دليل بأن التلاميذ قد أسهموا في تطوير تلك المعايير والمستويات.
الاستخدام من أجل التخطيط	نتائج التقويم لا تؤثر في تخطيط الطلبة إلا بالحد الأدنى	يستخدم المعلم نتائج التقويم ليخطط للصف بشكل عام.	يستخدم المعلم نتائج التقويم ليخطط للتلاميذ كأفراد ومجموعات.	التلاميذ مطلعون على مستويات الأداء المطلوبة، ويشاركون في التخطيط للخطوات التالية.

المجال ٢: البيئة الصفية

المكون ٢أ: بناء بيئة من الود والاحترام

التبرير والإيضاح:

التعليم قضية علاقات بين الأفراد، ويتعين بناؤها على الود والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.

والمعلمون يخلقون بيئة من الاحترام والمودة في فصولهم من خلال التفاعل مع تلاميذهم، ومن خلال التفاعل الذي يشجعونه وينمونه بين التلاميذ، وفي هذه البيئة يشعر جميع التلاميذ بالأمان والتقدير. فهم يدركون أنهم سيعاملون باحترام حتى عندما يبادرون بتقديم أفكار تنطوي على الجرأة والمجازفة، وتتصف المستويات العليا من الود والاحترام بالصداقة والانفتاح كما تتصف أحياناً بالدعابة والمرح، ولكن ليس بوجود معلم ينسى دوره كإنسان راشد.

وأحياناً ينقل المعلمون للتلاميذ شعورهم بالاهتمام والرعاية من خلال وجه تعلوه الرصانة، وجو صفي يتسم بطابع العمل الرسمي، ولكن تحت ذلك الغطاء يكمن الشعور الحقيقي بالاهتمام والرعاية التي يظهرها المعلم لتلاميذه ويشجعهم على إظهارها لبعضهم العبض.

أما افتقاد الاحترام والمودة فيظهر بطرق عديدة؛ فالمعلمون قد يهملون إسهامات تلاميذهم أو ينتقصون من قدرها، وقد يستخدمون التهكم والإحباط أو يسمحون للتلاميذ باستخدام أساليب مشابهة لذلك، وقد يظهر المعلمون المحاباة مع بعض الطلبة أو الود غير المناسب مع البعض الآخر.

والطرق السليمة في التعبير عن الاحترام والمودة تعكس السياق التعليمي وتعتمد على السلوك غير اللفظي، وما يعتبر مناسباً لتلاميذ مرحلة رياض الأطفال قد يعتبر غريباً أو غير مناسب لطلبة المرحلة الثانوية، والتفاعل بين

الطلبة والمعلمين يتأثر إلى حد كبير بالتقاليد الثقافية للتلاميذ؛ فعلى سبيل المثال: نجد أن طريقة إظهار الاحترام في بيئة معينة تعتبر مؤشراً على العدوانية في بيئة أخرى.

التوثيق:

يظهر المعلمون مهارة في إيجاد جو من الاحترام والمودة من خلال كلماتهم وأفعالهم في غرفة الدرس، وفي بعض الأحيان فإن التفاعل مع أحد التلاميذ قد يتطلب أن يقدم المعلم إيضاحاً يستطيع الملاحظ من خلاله أن يتوصل إلى فهم أفضل لسلوك المعلم، وقد يقدم المعلم هذا الإيضاح من خلال الحوار الذي يعقب الدرس.

المكون ٢أ: إيجاد بيئة من الاحترام والمودة

العناصر: • تفاعل المعلم مع التلاميذ • التفاعل بين التلاميذ

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
تفاعل المعلم مع التلاميذ	تفاعل المعلم مع بعض التلاميذ يتصف بالسلبية على الأقل أو التحقير أو التهكم وهو لا يناسب سن التلاميذ ولا ثقافتهم. كما أن التلاميذ يظهرون عدم احترامهم للمعلم.	تفاعل المعلم مع التلاميذ مناسب، ولكنه أحياناً قد يعكس عدم الثبات والتحيز أو عدم الاحترام لثقافة التلاميذ، كما أن احترام التلاميذ للمعلم يظهر بحده الأدنى.	تفاعل المعلم مع التلاميذ يتسم بالود ويظهر قدراً من الدفء والاحترام والاهتمام ويعتبر هذا التفاعل مناسباً للتلاميذ من حيث نموهم وثقافتهم، كما أن التلاميذ يظهرون الاحترام للمعلم.	يظهر المعلم اهتماماً أصيلاً بالتلاميذ واحتراماً لهم كأفراد كما يظهر التلاميذ احتراماً لمعلمهم كإنسان بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به.
التفاعل بين التلاميذ	تفاعلات التلاميذ تتصف بالنزاع والسخرية والإحباط.	لا يظهر التلاميذ سلوكاً سلبياً نحو بعضهم.	تفاعلات التلاميذ تتصف بالأدب والاحترام.	يظهر التلاميذ اهتماماً أصيلاً لبعضهم كأفراد وكتلاميذ.

المكون ٢ب: إيجاد ثقافة للتعلم

التبرير والتوضيح:

في غرف الدراسة التي تظهر فيها ثقافة التعلم بشكل واضح، تجد الجميع بمن فيهم المعلم منهمكين في البحث عن كل ما هو ذو قيمة وأهمية؛ فالمعلمون والتلاميذ لا يقومون بعملهم من منطلق القيام بالواجبات المفروضة عليهم، ولكن من منطلق الاعتزاز بعملهم؛ فهم لا يدخرون جهداً في إنجاز مهامهم، وفي فصول دراسية كتلك فإن الذكاء له تقديره واحترامه، والأفكار الجيدة تلاقي الاستحسان والتشجيع.

إن ثقافة التعلم التي تسود الفصل الدراسي تنطوي على توقعات وطموحات عالية لجميع التلاميذ، كما تتضمن توفير بيئة آمنة توفر فرصة الجرأة والمبادرة؛ فالتلاميذ يعلمون أنهم لن يتعرضوا للسخرية حين يطرحون أفكارهم، وأن معلميهم يضمنون أن تحظى أفكارهم بالاستقبال والامتنان، وبالإضافة لذلك يعلم التلاميذ بأن معلمهم يحترم قدراتهم ويثمنها، ويشجعهم على الالتزام بالعمل الجيد، وهذه التوقعات والطموحات العالية التي يشعر بها التلاميذ في داخلهم هي أساس ثقافة التعلم ومحورها.

أما غرف الدراسة المفتقرة لثقافة التعلم فتتميز بعدم الاكتراث بما يجب تعلمه سواء من قبل التلاميذ أو المعلم، الأمر الذي قد يلجيء المعلم بشكل غير مباشر إلى إلقاء اللوم على الكتاب المقرر أو الإدارة أو الدولة أو المنطقة التعليمية بشأن المنهاج الذي لا يرى فيه المعلم فائدة تذكر، والتلاميذ يشعرون بالاغتراب فلا يبدون حماساً في أداء مهامهم، ولا يظهرون سوى القليل من الاهتمام والحماس الذي يمكنهم من القيام بالحد الأدني من الجهد الممكن.

ومن جهة أخرى فإن غرف الدراسة التي تتجلى فيها ثقافة التعلم تتميز بالنشاط العقلي إذ يقدر التلاميذ والمعلمون قيمة العمل المتميز، ويتم في

إطارها عرض أعمال التلاميذ. كما تتميز التفاعلات الجارية بين المعلم والتلاميذ بالتأكيد من قبل المعلم وبالتقبل من قبل التلاميذ على أهمية بذل أقصى الجهود الممكنة، وفي هذا الإطار يدرك المعلم والتلاميذ أهمية ما يتعلمه التلاميذ، ويشعر التلاميذ بالزهو في أداء مهامهم.

ويظهر التلاميذ كما يظهر المعلم الدلائل على أن ثقافة التعلم أصبحت راسخة، ومثل هذه الثقافة تعتمد بشكل كبير على عوامل خارج المدرسة؛ فمثلاً نجد أن بعض الأسر تثمن التعليم أكثر من أسر أخرى، ورغم ذلك يتوجب على المعلمين ممارسة المسؤولية في خلق مثل هذا الجو في الغرف الدراسية.

ويمكن لثقافة التعلم أن تنشأ في كل غرفة دراسية؛ إذ إن التزام المدرسة بقيام ثقافة تشجع على التعلم يثري البيئة الصفية إلى حد كبير؛ فالممارسات المدرسية المعهودة سواء كانت رسمية أو غير رسمية مثل منح المكافآت وعرض أعمال التلاميذ في القاعات والممرات داخل المدرسة، والتشجيع الذي يظهره مدير المدرسة، كل ذلك يعزز التزام المدرسة بثقافة التعلم، ومثل تلك المدرسة تظهر مستويات عليا من الطاقة الفكرية تتجاوز حدود المنهاج المدرسي ومتطلباته.

التوثيق:

تتضح دلائل ثقافة التعلم بشكل رئيس في غرفة الدراسة نفسها؛ إذ تظهر للعيان أعمال التلاميذ كما تتضح من طبيعة التفاعلات ونمط الحوار الذي يجري داخل الفصل، كما أن الأهداف التدريسية والأنشطة المذكورة في الخطة الدراسية لدرس واحد (انظر الفصل الرابع) توثق الطموحات والآمال العريضة في تعلم التلاميذ بمختلف أنواعهم، كما أن الحوار والمناقشات مع التلاميذ تبين أنهم يُقَدِّرون التعلم والعمل الجاد.

المكون ٢ب: بناء ثقافة للتعلم

العناصر: • أهمية المحتوى • افتخار التلاميذ بالعمل • توقعات التعلم والتحصيل

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
أهمية المحتوى	يظهر المعلم أو التلاميذ اتجاهات سلبية تجاه المحتوى، مما يوحي بأن المحتوى غير ذات أهمية أو أن المحتوى قد وضع من قبل الآخرين.	يصدر عن المعلم اهتمامه بأهمية الموضوع، ولكن بقليل من القناعة الداخلية، أما التلاميذ فإنهم يظهرون الحد الأدنى من التقبل.	يظهر المعلم حماساً أصيلاً للموضوع الدراسي ويظهر التلاميذ التزاما دائماً لقيمه.	يظهر التلاميذ من خلال مشاركتهم النشطة وحبهم للاستطلاع واهتمامهم بالتفاصيل أنهم يثمنون قيمة المحتوى وأهميته.
افتخار التلاميذ واعتزازهم بالعمل	يظهر التلاميذ قليلاً من الافتخار والاعتزاز بعملهم ويبدو أن ما يثير الدافعية لديهم هو رغبتهم في انهاء مهمة ما أكثر مما هو رغبتهم في القيام بعمل على مستوى عال من الجودة.	لا يظهر التلاميذ إلا الحد الأدنى من مسؤولية "القيام بعمل جيد" كما أنهم لا يستثمرون إلا القليل من طاقتهم في نوعية العمل.	يتقبل التلاميذ إصرار المعلم على النوعية الجيدة من العمل ويظهرون اعتزازهم بذلك العمل.	يظهر التلاميذ افتخاراً بعملهم ويبادرون إلى القيام بتحسينه مثال ذلك: المبادرة بمراجعة المسودات بأنفسهم والقيام بمساعدة الأقران والتأكد من أنهم يعرضون أفضل نوعية من عملهم.
توقعات التعلم والتحصيل	تشير الأهداف التدريسية والأنشطة والتفاعلات والبيئة الصفية إلى توقعات التحصيل المتواضعة لدى التلاميذ.	تشير الأهداف التدريسية والأنشطة والتفاعلات والبيئة الصفية إلى توقعات التحصيل غير الثابتة لدى التلاميذ.	تشير الأهداف التدريسية والأنشطة والتفاعلات والبيئة الصفية إلى توقعات التحصيل العالية لدى التلاميذ.	يحافظ التلاميذ والمعلم من خلال التخطيط لأنشطة التعلم والتفاعلات والبيئة الصفية على توقعات عليا للتعلم من قبل التلاميذ كافة.

المكون ٢جـ: إدارة الإجراءات الصفية

التبرير والتوضيح:

يتطلب التعليم إدارة جيدة قبل أن يكون التدريس ممكناً؛ إذ إن أفضل أساليب التدريس تصبح عديمة الجدوى في بيئة من الفوضى؛ لذا يجد المعلمون بأنه يتوجب عليهم أن يحددوا إجراءات لتسهيل عملية التعلم داخل غرفة الدراسة، وأن يستخدموا الوقت على أفضل وجه قبل أن يوجهوا اهتمامهم لمعالجة أساليب التدريس، كما يجب إرساء الإجراءات الرتيبة مثل تنقل مجموعات التلاميذ وإدارتها، وجمع المواد التعليمية وتوزيعها، وتأدية الواجبات غير التدريسية، والقيام بتوجيه المتطوعين والمساعدين، وفي مثل هذه البيئة يفهم التلاميذ أين يتعين عليهم الذهاب؟ وماذا ينبغي أن يقوموا به بأقل قدر من الارتباك؟

ومن السهل جداً معرفة غرفة الدراسة التي تتسم بفقر الإدارة الجيدة، فهناك الوقت الضائع في الأمور غير التدريسية والوقت الذي ينتظره التلاميذ في لفت اهتمام المعلم، وكذلك الوقت الذي تمضيه المجموعات التدريسية دون التركيز على عملها، وكذلك حين تكون المواد التدريسية غير جاهزة، أو تكون الفترات الانتقالية الواقعية بين الأنشطة مربكة.

وفي غرف الدراسة المتميزة بحسن الإدارة نشاهد أن الإجراءات الصفية والفترات الانتقالية فيها تسير بتدرج وسهولة، كما أن التلاميذ يتحملون مسؤولية سير العملية التعليمية فيها؛ أما المجموعات التدريسية فتبقى مشغولة بعملها طيلة الوقت، والتلاميذ يعملون داخل هذه المجموعات بشكل جيد، وحتى حينما يكون اهتمام المعلم غير منصب على أنشطة التلاميذ بشكل مباشر؛ فإن التلاميذ يواصلون عملهم من خلال مجموعات العمل ويطلبون مساعدة المعلم كلما احتاجوا لذلك.

والمعلمون ذوو الخبرة يظهرون مهاراتهم في إدارة الفترات الانتقالية بشكل سلس؛ فالأنشطة المختلفة لها بدايات ونهايات واضحة؛ إذ ينتقل المعلم والتلاميذ من نشاط إلى آخر دون إضاعة وقت يذكر. والمواد التي يحتاجها الدرس تكون جاهزة ومتوفرة، وإجراءات توزيع المواد التعليمية وجمعها تكون مألوفة ومتبعة، والتلاميذ يتحملون مسؤولية الحفاظ على تلك المواد وإخراجها بسهولة.

والمعلمون ذوو الخبرة يبتكرون أساليب رتيبة للإسراع في إنجاز الواجبات غير التدريسية التي تعتبر من ضمن مسئولياتهم، وبذلك يعملون على استغلال أطول وقت ممكن في التدريس، بحيث لا يصرفون وقتاً طويلاً في مراجعة سجل الحضور والغياب أو جمع أذونات وجبات الغذاء وتنظيم الأنشطة غير التدريسية.

ويستطيع المتطوعون والمساعدون المهنيون أن يسهموا في تحسين نوعية البرامج المدرسية، ولكنهم بشكل عام يحتاجون إلى إشراف مكثف قبل أن تصبح لهم إسهامات معتبرة، ويكرس المعلمون ذوو الخبرة الوقت من أجل تزويد مساعديهم بالرعاية والتوجيه، وبالنتيجة يستطيع أولئك المساعدون أن يسهموا في عملية التعليم.

التوثيق:

من خلال الملاحظة الصفية يمكن جمع الأدلة على كيفية إدارة المعلمين للإجراءات الصفية، وبالإضافة لذلك فإن غالبية المعلمين يتولون شرح الإجراءات التي يقومون بها.



المكون ٢ج: إدارة الإجراءات الصفية

العناصر: • إدارة الفترات الانتقالية (بين أجزاء الدرس)
• إدارة المواد التعليمية والتجهيزات • أداء المهام الغير تدريسية • الإشراف على المتطوعين والمساعدين المهنيين

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعـــال	متميـــز
إدارة المجموعات التدريسية	التلاميذ الذين لا يعملون مع المعلم لا ينشغلون بالتعلم انشغالاً منتجاً.	مهام عمل المجموعات منظمة بشكل جزئي فقط بحيث تؤدي في بعض الأحيان إلى عدم التركيز على السلوك التعليمي وخاصة خلال انشغال المعلم مع إحدى المجموعات.	مهام عمل المجموعات منظمة جيداً بحيث تعمل المجموعات كافة ويعمل جميع التلاميذ في جميع الأوقات.	تعمل جميع المجموعات بشكل منتج ومستقل في جميع الأوقات في الوقت الذي يتحمل فيه التلاميذ المسؤولية عن إنتاجهم.
إدارة الفترات الانتقالية (بين أجزاء الدرس)	يضيع كثير من الوقت في الفترات الانتقالية.	بعض أجزاء الفترات الانتقالية غير فعالة مما ينتج عنه ضياع بعض وقت التدريس	الفترات الانتقالية تمر بشكل سلسل بحيث لا ينتج عن ذلك ضياع للوقت التدريسي.	الانتقال بين أجزاء الدرس يتم بشكل سلس حيث إن التلاميذ منهمكون في مسؤولياتهم بكفاءة.
إدارة المواد التدريسية والتجهيزات	يتم التعامل مع المواد التدريسية بشكل غير فعال ما ينتج عنه ضياع الوقت التدريسي.	رتابة التعامل مع المواد التدريسية والتجهيزات تتم بشكل معتدل الفعالية.	رتابة التعامل مع المواد التدريسية والتجهيزات يتم بشكل معتدل الفعالية.	رتابة التعامل مع المواد والتجهيزات يتم بشكل سلس في الوقت الذي ينهمك فيه التلاميذ بواجباتهم بفعالية.
أداء المهام غير التدريسية	يضيع الكثير من الوقت المخصص للتدريس في أداء مهام غير تدريسية	نظام أداء المهام غير التدريسية فعال بحيث يضيع فقط القليل من الوقت المخصص للتدريس.	هناك نظام فعال لأداء المهام غير التدريسية بحيث لا يضيع إلا الحد الأدنى من الوقت المخصص للتدريس.	هناك أنظمة ثابتة لأداء المهام غير التدريسية يقوم من خلالها التلاميذ بتحمل المسؤولية بشكل فعال.
الإشراف على المتطوعين والمساعدين المهنيين	المتطوعون والمساعدون والمهنيون ليست لديهم أدوار أو واجبات محددة معظم الوقت.	المتطوعون والمساعدون والمهنيون يشاركون بشكل مثمر خلال أجزاء من الدرس ولكنهم بحاجة إلى توجيه	المتطوعون والمساعدون المهنيون يشاركون بشكل مثمر وباستقلالية خلال الحصة الدراسية بكاملها.	المتطوعون والمساعدون المهنيوم يسهمون بشكل كبير في البيئة الصفية.

المكون ٢د: إدارة سلوك التلاميذ

التبرير والإيضاح:

لا يحدث التعلم في بيئة ينفلت فيها زمام سلوك التلاميذ، فإذا كان التلاميذ يركضون هنا وهناك مُتَحدِّين إرادة المعلم، ومثيرين للمشاجرات؛ فإنهم لا يستطيعون التركيز بعمق على المحتوى الدراسي، وبطبيعة الحال فإن العكس صحيح أيضاً إذ إن التلاميذ المنشغلين في دراسة المحتوى الدراسي لا يتوقع منهم افتعال المشاجرات، أو تحدي المعلم، أو الركض هنا وهناك داخل غرفة الدرس وخارجها.

ومعظم الغرف الدراسية أماكن مزدحمة ومكتظة بالتلاميذ الذين يقتسمون فيما بينهم المكان والمواد الدراسية، وهذا الازدحام والتقارب الحسي يمكن أن يؤدي بالتلاميذ - إذا ما أضيف إلى عوامل أخرى - إلى ظهور فوضى، ويدرك المعلمون ذوو الخبرة أن معظم ما يبدو وكأنه سوء سلوك من قبل التلاميذ يعود لأسباب أخرى، مثل:

- أن التلاميذ الذين لم يقوموا بتحضير دروسهم إنما يلجؤون إلى تغطية ذلك عن طريق القيام "بعمل ما".
- أن التلاميذ الذين لا يجدون في مهامهم الدراسية ما يثير اهتمامهم يسرحون بأفكارهم إلى ما يثير اهتمامهم؛ فمثلاً نجد أن طلبة المرحلة الثانوية يتبادلون الملحوظات المدونة على قصاصات من الورق حول أحداث تجري خارج غرفة الدراسة، أما طفل الصف الثاني الابتدائي فإنه يحول قلم الرصاص الذي يحمله إلى "سيارة" تجري على جميع أنحاء معقدة، وبمؤثرات صوتية مناسبة.
- أن التلاميذ الذين يفتقرون إلى مهارات اجتماعية نامية ولا يتمتعون بثقة في النفس يجدون فرصاً لافتعال المشاجرات الشفوية والجسدية مع تلاميذ آخرين؛ لإعاقة النظام الصفي.

إن وجود معايير للسلوك المقبول والعقوبات المترتبة على تجاوز تلك المعايير وهومفتاح ضبط سلوك التلاميذ، ومثل هذه المعايير يمكن أن تشتمل على استخدام اللغة المناسبة (عدم اللجوز إلى الشتيمة مثلاً) والملابس المقبولة (عدم لبس القبعات) والإجراءات المختلفة، مثل: إظهار الرغبة في الكلام أثناء الحوار (رفع اليد أو إعطاء إشارة لمن يدير النقاش) أو دخول غرفة الدرس أو الخروج منها (الاصطفاف في خط واحد) أو الاستئذان لإحضار مواد دراسية، أو الذهاب إلى دورة المياه.

ومهما كانت تفاصيل معايير السلوك فإن الأساليب الجيدة في إدارة سلوك التلاميذ تشترك في الصفات الآتية:

- وضوح أنماط السلوك المتوقع من التلاميذ وإعلانها في ملصق داخل غرفة الدرس.
- أن تكون معايير السلوك المتوقع من التلاميذ مناسبة لمستويات نموهم، وأن تكون منسجمة مع ثقافة تلاميذ الفصل.
- أن التوقعات يتم تطبيقها بانتظام- بعيداً عن المحاباة.
- أن يكون المعلمون مدركين لما يجري داخل غرفة الدرس، وأن تكون (لهم عيون وراء رؤوسهم) فالمعلمون يؤثرون في تلاميذهم أحياناً، إذ ينادونهم بأسمائهم لجذب انتباههم أو بالتحرك بالقرب من أحدهم والنظر إليه.
- أن يتجنب المعلمون نفاد الصبر، ويتجنبون الدق على المقاعد مستخدمين الكتب التي يحملونها بأيديهم، كما يتجنبون إظهار أية مؤشرات تشير إلى فقدانهم السيطرة. وبكلمات أخرى فإن التلاميذ يشعرون بالأمان وبأنهم لن يهاجموا لفظياً أو جسدياً.
- أن يوجه اللوم والتأنيب إلى سلوك التلميذ ولا إلى التلميذ نفسه، وعند تنفيذ ذلك يجب أن يتم بأقل ما يمكن من عرقلة العملية التعليمية، مع الحفاظ على كرامة التلميذ واحترامه.
- أن يشجع المعلم التلاميذ على مراقبة سلوكهم بأنفسهم.

التوثيق:

مهارة المعلم في إدارة سلوك التلاميذ تتم من خلال المشاهدة الصفية، ولكن معايير السلوك يجب أن يستشفها أو يستخلصها المشاهد؛ لأنه قد يتعذر الإشارة المباشرة إلى تلك المعايير، ومن الأفضل أن يكون المعلم قد أرسى معايير السلوك منذ بداية العام الدراسي وحافظ عليها بشكل ثابت وبالرغم من أن معظم المعلمين يستطيعون الإفصاح والتعبير عن أساليبهم في إرساء معايير السلوك، إلا أن التنفيذ والتطبيق هو الأكثر أهمية.



المكون ٢د: إدارة سلوك التلاميذ

العناصر: • التوقعات • مراقبة سلوك التلاميذ • الاستجابة لسلوك التلاميذ

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
التوقعات	ليست هناك معايير لقياس الأداء أو أن تلك المعايير ليست واضحة في أذهان التلاميذ،	يبدو أن معايير قياس الأداء موجودة في معظم المواقف وأن معظم التلاميذ يفهمونها.	معايير قياس الأداء واضحة لجميع التلاميذ.	معايير قياسق الأداء واضحة لجميع التلاميذ ويبدو أن هذه المعايير مطورة بمشاركة التلاميذ.
مراقبة سلوك التلاميذ	سلوك التلاميذ غير مراقب كما أن المعلم لا يعرف ما يعمله التلاميذ.	المعلم مطلع بشكل عام على سلوك التلاميذ ولكنه ربما لا يكون مطلعاً على أنشطة بعض التلاميذ.	المعلم متيقظ لسلوك التلاميذ في جميع الأوقات.	مراقبة المعلم لسلوك التلاميذ تتم بشكل غير ملحوظ وتجري بشكل وقائي كما يراقب التلاميذ سلوكهم وسلوك أقرانهم مصححين سلوك بعضهم البعض باحترام
الاستجابة لسلوك التلاميذ	المعلم لا يستجيب لسلوك التلاميذ السلبي أو أن الاستجابة ليست ثابتة أو أنها شديدة أكثر مما ينبغي أو أنها لا تحترم كرامة التلاميذ.	يحاول المعلم الاستجابة لسلوك التلاميذ السلبي ولكن لا تأتي النتائج دائماً متماثلة أو لا يحدث سلوك مريك للدرس بشكل جدي.	استجابة المعلم لسلوك التلاميذ السلبي يعتبر مناسباً وناجحاً ويحترم كرامة التلاميذ أو أن سلوك التلاميذ بشكل عام مناسب.	استجابة المعلم لسلوك التلاميذ السلبي ذات فعالية وتراعي حساسية التلاميذ وحاجاتهم الفردية أو أن سلوك التلاميذ مناسب جداً.

المكون ٢هـ: تنظيم المكان (الفراغ الحسي)

التبرير والإيضاح:

استخدام المكان له أهمية كبيرة في بيئة التعلم، ويتباين هذا الاستخدام طبقاً للسياق التعليمي؛ فمعلمو المرحلة الابتدائية ينشئون "أركاناً للقراءة" وأماكن للأنشطة التي تتطلب الهدوء، وأخرى لتلك التي تتصف بالضوضاء، ويقوم المعلمون في المستويات كافة بإنشاء ترتيبات مختلفة للأثاث والمقاعد من أجل عقد جلسات للحوار أو مناقشة المشاريع ضمن المجموعات. وتنظيم المكان يبعث للتلاميذ بالرسالة التي يحملها المعلم حول الكيفية التي يرى من خلالها عملية التعلم؛ فهناك (مراكز) للاستقصاء، وهناك مقاعد تتجه للأمام بهدف الشرح والعرض، ثم أن هناك المقاعد الموزعة على شكل دائرة بهدف النقاش الجماعي، وهناك مختبر العلوم الذي ينظمه بطريقة علمية.

وثمة عنصر من عناصر البيئة الحسية (المكان) يتعلق بالسلامة وجعل التعلم في متناول التلاميذ؛ فالغرفة الدراسية يجب أن تكون آمنة ليس فيها أسلاك كهربائية متدلية وليس فيها مخارج مغلقة، والتلاميذ بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة يجب أن يتمكنوا من الوصول إلى اللوح وإلى المعلم ومصادر التعلم الأخرى، والبيئة الحصية يجب أن تسمح بالتحرك بسهولة، مثال ذلك: سهولة وصول جميع التلاميذ إلى مبراة أقلام الرصاص، وغير ذلك من المواد والمصادر.

أما العنصر الثاني فهو يتعلق بتنظيم الأثاث، والقليل من المقاعد تكون مثبتة في الأرض رغم أن أغلب المعلمين يودون أن يروا المقاعد مرتبة في أسطر وأعمدة منتظمة، وقد لا يكون هذا التنظيم مثالياً بناء على الأهداف التدريسية التي يراد تحقيقها أو الأنشطة التي تم إعدادها؛ فمثلاً: نجد أن مجموعات العمل تفضل ترتيب المقاعد في مجموعات؛ أما إذا أراد التلاميذ عقد نقاش مع بعضهم البعض فهم بحاجة إلى الجلوس بحيث يتمكن أحدهم من رؤية

الشخص الآخر. وأما النقاش الصفي فيتطلب أن تكون المقاعد والطاولات مرتبة على شكل حلقة لتحقيق أفضل النتائج.

والعنصر الأخير هو استخدام المعلم للموارد الحسية؛ فالوسائل المعينة للتعليم، مثل: لوح الطباشير، ولوحة المعلومات، وجهاز العرض فوق الرأس، وتلفزيون الأشرطة، يمكن استخدامها بمهارة أو بشكل رديء، وعند استخدامها بشكل جيد فإنها تُحَسِّن التعلم، وتسهم في التدريس الناجح أما عند استخدامها بشكل رديء فإنها تضعف التعلم؛ فالآلات التي لا تعمل بشكل جيد، تعني: أن الشفافيات لا تُقرأ بوضوح أو أن الأشرطة البصرية لا ترى بوضوح.

وحين تصبح غرفة الدراسة عبارة عن مجتمع للتعلم، فإن التلاميذ يصبحون منغمسين في البيئة الحسية ومبادرين في جعلها ذات فعالية؛ فيمكنهم مثلاً التخطيط لعرض أعمالهم أو إعادة ترتيب المقاعد؛ لتسهيل مشروع إحدى مجموعات التلاميذ، أو نقل بعض المواد؛ لتسهيل المرور داخل غرفة الدرس، وقد ينزلون مظلة من على النافذة لحجب الشمس عن عيني زميل لهم، أو يغلقون الباب لمنع الضجيج؛ إن غرفة الدراسة تخص التلاميذ، وهم قادرون على استخدامها جيداً، وبطبيعة الحال يمكن أن يحدث مثل هذا الانشغال والالتزام حين يكون للمعلم دور الراعي لإسهام التلاميذ في تأسيس وتطوير بيئتهم والمشجع لذلك.

وبعض المعلمين وخاصة المؤقتين أو الزائرين لفترة قصيرة يفتقرون لعملية السيطرة على البيئة الحسية التي يدرسون فيها، وعلى الرغم من أن جميع المعلمين يتحملون مسؤولية سلامة البيئة إلا أننا لا نستطيع تحميلهم إلا مسؤولية ما يشرفون عليه من واجبات وأعمال.

التوثيق :

يجب مشاهدة استخدام المعلمين للبيئة الحسية، وقد يكون المعلمون قادرين نظرياً على توضيح كيفية تحسين البيئة الحسية واستخدامها كمورد للتعلم، ولكن مقدرتهم على التنفيذ أمر حيوي جداً.

المكون ٢هـ: تنظيم المكان (الفراغ الحسي)

العناصر: • تفاعل السلامة وتنظيم الأثاث • سهولة الوصول إلى مصادر التعلم واستخدامها

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
السلامة (الأمان) وتنظيم الأثاث	غرفة الصف غير آمنة أو أن تنظيم الأثاث لا يتناسب مع أنشطة الدرس أو كلاهما.	غرفة الصف آمنة كما أن أثاث الصف يمكن تكييفه ليتناسب مع الدرس وعند الضرورة فإن الدرس يمكن تكييفه وتعديله ليتناسب مع الأثاث ولكن بفعالية محدودة.	غرفة الصف آمنة وتنظيم الأثاث يعتبر أحد المصادر التي تثري أنشطة التعلم.	غرفة الصف آمنة والتلاميذ يكيفون الأثاث لكي يطوروا أهدافهم الخاصة بالتعلم.
سهولة الوصول إلى مصادر التعلم واستخدامها	يستخدم المعلم المصادر المادية بشكل ضعيف أو أن التعلم ليس في متناول بعض التلاميذ.	يستخدم المعلم المصادر المادية بشكل مناسب وعلى الأقل فإن التعلم الضروري يعتبر في متناول جميع التلاميذ.	يستخدم المعلم المصادر المادية بمهارة كما أن جميع أنواع التعلم تعتبر في متناول جميع التلاميذ.	يستخدم المعلم والتلاميذ المصادر المادية على أفضل وجه كما أن التلاميذ يتأكدون من أن جميع أنواع التعلم تعتبر في متناولهم جميعاً وبشكل متساو.



المجال ٣: التدريس

المكون ٣أ: التواصل بوضوح ودقة

التبرير والإيضاح:

حتى يتمكن التلاميذ من الانشغال في التعلم لا بد لهم من تلقي الإرشادات والإيضاحات، وبالإضافة لذلك فإن استخدام المعلم اللغة الواضحة المعبرة يمكن أن يثري خبرات التلاميذ التعليمية، وللتواصل الواضح والدقيق عنصران:

العنصر الأول: هو وضوح الإرشادات والإجراءات؛ فالتلاميذ الذين يعملون باستقلالية أو في مجموعات صغيرة بحاجة إلى معلومات واضحة، وما لم يتحقق ذلك فإنهم سيهدرون وقتاً ثميناً ,في الوقت الذي يشعرون فيه بالارتباك أو بالانشغال في النشاط الخطأ، والإرشادات الواضحة قد تكون شفوية أو كتابية أو مزيجاً منهما. وحين يقرر التلاميذ ما سيقومون به من إجراءات ونشاطات، مثل: القيام بمشروع في الفن، فإن على المعلم أن يوضح لهم حدودهم، والقيود التي يمكن أن يواجهوها.

العنصر الثاني: هو نوعية التواصل الشفوي والكتابي، ولما كان المعلمون يتواصلون مع تلاميذهم من خلال اللغة فإنها يجب أن تكون مسموعة ومقروءة، وحين يتحدث المعلمون ينبغي على التلاميذ أن يكونوا قادرين على السمع والفهم، وحين يوزع المعلمون إرشاداتهم الكتابية ينبغي على التلاميذ أن يكونوا قادرين على القراءة والفهم.

وقد يحذون حذو معلميهم في استخدامهم اللغة، وبالتالي فإن لغة المعلمين ينبغي أن تعكس الاستخدام السليم للغة، وأن تحتوي على مفردات معبرة. وليس بالضرورة أن يكون التعبير الشفوي معبراً عنه بطريقة رسمية فصيحة في جميع الأوقات؛ فالأسلوب غير الرسمي يمكن أن يكون مناسباً أكثر في بعض الأوقات.

ولكن إذا قرر المعلمون إستخدام الأسلوب غير الرسمي فعليهم أن يدركوا أنهم يستخدمون ذلك وأن يجعلوا تلاميذهم يدركونه، ويدركون الفرق بين الأسلوبين، وينبغي أن تعكس لغة المعلمين الاختيار الجيد للكلمات والمفردات المناسبة لثراء تلك المعرفة.

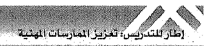
التوثيق:

المعلومات المتعلقة بوضوح لغة المعلم ودقتها تتضح من خلال المشاهدات الصفية.

المكون ١٣أ: التواصل بوضوح ودقة

العناصر: • الإرشادات والإجراءات • اللغة الشفوية والكتابية

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
الإرشادات والإجراءات	تعليمات المعلم وإجراءاته غير واضحة ومربكة للتلاميذ.	إرشادات المعلم وإجراءاته يتم توضيحها بعد أن يشعر التلاميذ بالإرباك أو أن هذه التعليمات والإجراءات تكون شديدة التفاصيل.	إرشادات المعلم وإجراءاته واضحة للتلاميذ وتحتوي على مستوى مناسب من التفاصيل.	إرشادات المعلم وإجراءاته واضحة للتلاميذ آخذة بعين الاعتبار توقع أن يسيء التلاميذ فهمها.
اللغة الشفوية والكتابية	لغة المعلم الشفوية غير مسموعة كما أن لغته الكتابية غير واضحة وكلتاهما قد تحتوي على أخطاء نحوية وتراكيب خطأ والمفردات قد لا تكون مناسبة أو غامضة أو مستخدمة بشكل غير صحيح الأمر الذي يسبب إرباكاً للتلاميذ	لغة المعلم الشفوية مسموعة كما أن لغته الكتابية واضحة وكلتاهما مستخدمة استخداماً سليماً. والمفردات سليمة ولكنها محدودة أو غير متناسبة مع سن التلاميذ وخلفياتهم	لغة المعلم الشفوية والكتابية واضحة وسليمة والمفردات تتناسب مع سن التلاميذ واهتماماتهم.	لغة المعلم الشفوية والكتابية صحيحة ومعبرة أما المفردات فإنها مختارة بعناية وتثري الدرس.



المكون ٣ ب: استخدام الأسئلة وأساليب النقاش

المبرر والإيضاح:

مهارة المعلمين في طرح الأسئلة وقيادة النقاش ذات فائدة كبرى في التدريس إذ يستخدمها المعلم في استخلاص التفكر والتأمل لدى التلاميذ كما يستخدمها في جعلهم ينخرطون بشكل متعمق في المادة الدراسية قبل اكتسابهم مهارات طرح الأسئلة والحوار، ويميل المعلمون إلى طرح أسئلة سريعة مثل الطلقات النارية تتطلب إجابات قصيرة، وتتطلب مستوى منخفضاً من التفكير. وتستخدم هذه الأسئلة كوسيلة ليقدم التلاميذ من خلالها ما حفظوه من معارف. وأحرى بهذه الأسئلة أن يطلق عليها أسئلة "**التسميع**" بدلاً من أسئلة النقاش، لأنها ليست أسئلة، ولكنها أدوات يستخدمها المعلمون لاستخلاص ما حفظه التلاميذ من المعلومات في المادة الدراسية.

وفي المقابل فإن الأسئلة الضعيفة هي تلك التي تبعث على الملل، ولا يفهمها إلا قليل من التلاميذ، أو تلك التي تتطلب إجابة منفردة محددة تكون في ذهن المعلم، حتى لو كان هناك بدائل محتملة للإجابة.

وحين يستخدم المعلمون أساليب ماهرة في طرح الأسئلة فإنهم يشجعون تلاميذهم على البحث والتقصي في المحتوى، كما أن الأسئلة المصوغة صوغاً متأنياً تمكن التلاميذ من التأمل والتفكر فيما يفهمون وفي البدائل والإمكانات الأخرى، وفي الغالب فإن مثل هذه الأسئلة لا تتطلب إجابات قصيرة مثل "نعم" أو "لا" وإنما قد يكون لها عدة إجابات صحيحة، والمعلمون ذوو الخبرة يسمحون لتلاميذهم بالوقت الكافي للتفكير قبل إعطاء الإجابة كما يشركون جميع التلاميذ في الأسئلة والحوار.

وفي أحيان كثيرة يلجأ المعلم إلى تفحص إجابة التلميذ محاولاً الحصول على مزيد من التوضيح أو التفاصيل، من خلال توجيه أسئلة إضافية، مثل:

"هل بإمكانك إعطاء مثال على ذلك؟" أو "هل تستطيع توضيح ذلك؟"

وهكذا يستطيع المعلمون تعليم تلاميذهم كيفية صوغ الأسئلة التي تتطلب مستوى أعلى من التفكير وكيفية استخدام الأسئلة التي تثري التعلم. .

كما يسعى المعلمون ذوو الخبرة إلى شحذ مهاراتهم في قيادة الحوار والنقاش، وكنتيجة لذلك يصبح النقاش مفعماً بالحيوية وينجذب التلاميذ إليه باستخدام الأسئلة المهمة التي تؤدي إلى توسيع معارفهم، وفي النقاش المصمم تصميماً جيداً لا يتبوأ المعلم مركز الصدارة، بل يعمل على تشجيع التلاميذ على التعليق على إجابات بعضهم البعض، وعلى الاستيضاح وطلب التفاصيل، وفي الفصول الدراسية التي تعتمد النقاش والحوار يتولى التلاميذ المسؤولية حول تعميق الحوار واتساعه.

وفي النقاش المصمم تصميماً جيداً يشترك جميع التلاميذ؛ فالحوار لا يقتصر على نفر قليل من التلاميذ اللامعين، كما أن المعلم لا ينتظر أن يقوم أحد التلاميذ بتقديم الإجابة التي يبحث عنها، وبدلاً من ذلك فإن جميع التلاميذ يشاركون في النقاش؛ إذ يتم الاستماع إلى جميع وجهات النظر، وبكلمات أخرى فإن الجميع يدلون بآرائهم.

ومن المهارات التي يتسم بها المعلم كقائد ناجح للنقاش مقدرته على إعادة سير النقاش إلى صلب الموضوع بشكل سلس يظهر من خلاله احترامه للتلاميذ وذلك في حالة خروج النقاش عن موضوعه.

وفي الفصل الذي يستخدم فيه المعلم الأسئلة والنقاش لإثراء عملية التعلم يمكن أن يوجه المعلم سؤالاً واحداً ذا صياغة جيدة ومن ثم ينتظر حتى يتلقى إجابة تنم عن التفكير. . وعندئذ يتبع ذلك بسؤال استطرادي قائلاً: "هل من أحد يرى احتمالاً آخر؟". أو "هل من أحد يود أن يعلق على كلام زميله؟" ومثل هذه الأسئلة يمكن أن تقود تركيز النقاش حتى نهاية الدرس، ويستطيع المعلم أن ينسحب تدريجياً من بؤرة النقاش، ليبقى إلى جانبه، ويشجع التلاميذ على الاستمرار في الحوار، وفي بعض الأحيان قد يضطر المعلم إلى

إعادة صوغ السؤال حتى يبقى التركيز قائماً على الموضوع بعينه، وهكذا فالنقاش الصفي تحت رعاية المعلم الكفء يصبح أداة للاستقصاء المتعمق في الموضوع الدراسي.

وأخيراً: فإن النقاش المصمم تصميماً جيداً يستخدم الأسئلة التي يطرحها التلاميذ، ويتطلب صوغ تلك الأسئلة أن ينهمك التلاميذ في تفكير تحليلي يدفعهم لمزيد من التفكير أكثر مما تدفعهم إليه أسئلة المعلم.

التوثيق:

مهارة المعلمين في طرح الأسئلة وأساليب النقاش تتضح فقط من خلال الملاحظة الصفية، ويمكن للأسئلة الأولى أن تظهر في خطة التدريس لحصة واحدة (أنظر الفصل الرابع).

المكون ٣ب: استخدام أساليب الأسئلة والنقاش

العناصر: • نوعية الأسئلة • أساليب النقاش • مشاركة التلاميذ

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
نوعية الأسئلة	أسئلة المعلم كلها تقريباً ذات نوعية ضعيفة.	أسئلة المعلم تمزج بين النوعية الضعيفة والنوعية الجيدة. بعضها فقط يدعو للبحث عن الإجابة.	معظم أسئلة المعلم ذات نوعية جيدة والتلاميذ يُعطون وقتاً كافياً للإجابة.	أسئلة المعلم كلها ذات نوعية جيدة والتلاميذ يعطون الوقت الكافي للإجابة كما أن التلاميذ يطرحون أسئلة كثيرة.
أساليب النقاش	التفاعل بين المعلم والتلاميذ يغلبه طابع التسميع حيث يكون للمعلم دور في الأسئلة وفي الأجوبة.	يحاول المعلم إشراك التلاميذ في نقاش حقيقي ولكن النتائج ليست دائماً متزنة.	التفاعل الصفي يمثل نقاشاً حقيقياً يحاول المعلم خلاله وفي الوقت المناسب اتخاذ موقف المراقب.	يضطلع التلاميذ بمسؤولية نجاح النقاش محاولين اتخاذ المبادرة في طرح الموضوعات والإسهام في المناقشات.
مشاركة التلاميذ	بعض التلاميذ فقط يشاركون في النقاش.	يحاول المعلم إشراك جميع التلاميذ في النقاش ولكن بنجاح محدود.	يشرك المعلم جميع التلاميذ في النقاش بشكل ناجح.	يعمل التلاميذ على ضمان إسماع جميع أصواتهم في النقاش.

المكون ٣ جـ: إنشغال التلاميذ في التعلم

المبرر والتوضيح:

يعتبر هذا المكون بحق أكثر المكونات أهمية؛ إذ هو السبب الجوهري في التربية، وكل المكونات الأخرى، مثل: التخطيط والإعداد وإنشاء بيئة صفية حافزة ،والتفكير والتدبر في الأحداث الصفية ما هي إلا في خدمة تعلم التلاميذ. ويمكن التعرف على الفصل الذي يفتقر إلى إنشغال التلاميذ بالمحتوى الدراسي بسهولة من خلال رؤية التلاميذ في مواقف معينة، مثل: انصرافهم إلى اللهو في رسم الأشكال العشوائية أو كتابة الملحوظات على قصاصات من الورق وتمريرها خلسة من تلميذ لآخر أو التحديق في الفضاء عبر النافذة المفتوحة، وأحياناً يتخذ عدم انشغال التلاميذ في التعلم أشكالاً أخرى أكثر عنفاً، مثل: اللجوء إلى السلوك المشاكس.

انشغال التلاميذ Student engagement في التعلم يختلف في معناه عن تعبير "الوقت المستغرق في المهمة" Time on task وهو مفهوم يشير إلى انهماك التلاميذ في الأنشطة التدريسية؛ فقد يكون التلاميذ منصرفين إلى ملء ورقة عمل (work sheet) بدلاً من انصرافهم إلى الحديث أو تمرير الملحوظات المدونة على قاصاصت الورق من شخص لآخر ولهذا فهم مستغرقون في المهمة " On Task" حتى ولو كانت ورقة العمل هذه تتطلب مهارات ومعارف لا يملكها التلاميذ بعد، أو أنها تحتوي على مفاهيم تعلمها التلاميذ سابقاً ولذا فهي لا تقدم لهم أي جديد وبالتالي لا تشكل أي تحد لهم. فمجرد النشاط إذاً لا يكفي لأن يُعرِّف بأنه انشغال في التعلم .engagement كما أن مجرد المشاركة لا يكفي؛ فالمطلوب إذاً من المشاركة هو الانشغال الفكري intellectu-al engagment في المادة الدراسية أو البناء النشط للمفاهيم؛ فالمدرسة بكلمات أخرى: ليست رياضة مشاهدين؛ إذ إن التدريس الناجح يتطلب المشاركة النشطة من جميع الأطراف.

ويمكن للخدمات المادية أو الادوات الحسية أن تحسن من عملية انشغال التلاميذ في عملية التعلم؛ فمثلاً: نجد أن الكثير من مفاهيم الرياضيات في المرحلة الابتدائية يتم شرحها بطريقة أفضل من خلال تمثيلها بالمجسمات، والمعروف أن التلاميذ يميلون للمشاركة في عملية التعلم بنشاط أكبر لدى استخدام المواد الحسية، ولكن هذه المواد لا تضمن بشكل قاطع عملية الانشغال في عملية التعلم، فقد نجد أحياناً أن بعض التلاميذ لا يحققون نتائج مثمرة من خلال استخدام المواد الحسية في التعلم، والمطلوب هو الانشغال العقلي الذي قد ينطوي أو لا ينطوي على أنشطة حسية؛ فاستخدام اليدين " hands on لا يكفي؛ إذ يجب أن يتوافر استخدام العقل " minds on " .

ويمكن للتلاميذ أن ينشغلوا في التعلم بأساليب عديدة مما يجعل انشغالهم العقلي أمراً يصعب تحديده، ولنفترض مثلاً أن معلماً يطرح مفهوم الرمزية في الأدب أو يشرح الفرق بين الطاقة الشمسية النشطة والطاقة الشمسية الخاملة، في مثل هذه الحالات فإن طريقة طرح المعلومات تكون من خلال القراءة يعقبها نقاش في مجموعات صغيرة، أو من خلال طرح قصير يقدمه المعلم يعقبه نشاط فردي، وإذا ما كانت الأهداف التدريسية تتعلق بمهارات الفهم والتفكير مثل: جمع البيانات وتحليلها؛ فإن الطريقة المفضلة قد تكون البحث المستقل الذي يقوم به التلاميذ فرادى أو في مجموعات صغيرة. وحتى إذا كانت الأهداف التدريسية تتعلق بالمعلومات التي يتوجب علينا تسميعها وحفظها مثل: حقائق الضرب؛ فإن الانشطة يمكنها أن تشغل التلاميذ ذهنياً مثل: البحث عن أنماط تظهر في الأرقام، أو أساليب أخرى تدعم المقدرة على الحفظ والتذكر.

وتتألف عملية انشغال التلاميذ في التعلم من العناصر المترابطة الآتية:

■ **تمثيل المحتوى الدراسي**: يواجه جميع المعلمين تحدياً في كيفية مساعدة التلاميذ على فهم محتوى المادة الدراسية، وقد يتألف المحتوى الجديد من

مفاهيم، مثل: ظاهرتي الطفو والكثافة، أو القيمة المكانية للعدد، أو مهارات، مثل: مهارة قذف الكرة في الشبكة، أو علاقات، مثل: دور النهضة في تطور الفن الأوروبي، ومن الطبيعي أن كيفية طرح المحتوى على التلاميذ يؤثر تأثيراً كبيراً على فهم التلاميذ للموضوع، وعندما يتذكر التلاميذ معلمهم بعد سنوات طويلة فإن مهارته في هذا المجال هي ما يبقى في ذاكرتهم.

ويختار المعلمون الماهرون أمثلة واستعارات توضح للتلاميذ الأفكار الجديدة والمهارات وذلك عن طريق ربط المحتوى الجديد بمعارف التلاميذ واهتماماتهم وثقافتهم المدرسية، فمثلاً: يمكن أن يشرح المعلم فكرة حصان طروادة بإعطاء تشبيه من واقع كرة القدم إذ يتم اختراق فريق المدرسة من قبل الفريق الخصم. وقد يتخذ تقديم المحتوى شكل الوصف الشفوي أو الصورة المرئية أو الرسم الإيضاحي أو النقاش الذي يقوده المعلم.

■ **الأنشطة والتعيينات (بما في ذلك العمل البيتي):** حتى يستطيع التلاميذ أن ينشغلوا في المحتوى بعمق عليهم أن يشاركوا في أنشطة التعلم التي تتطلب منهم بناء المفاهيم وتطويرها، ويمكن لهذه الأنشطة والتعيينات أن تتخذ أشكالاً عديده ولكنها جميعاً تشترك في الصفات الآتية:

■ **التركيز على التعلم القائم على حل المشكلات:** يتطلب الكثير من الأنشطة البنائية والتعيينات أن يقوم التلاميذ بحل مشكلة أو يجيبوا عن سؤال مهم؛ فحين يحاول تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مثلاً التوصل إلى تحديد أي الأجسام التي يمكنها توصيل الكهرباء، أو حين يحاول طلبة المرحلة الثانوية إيجاد ما إذا كان عدد ممثلي الولايات في المحفل الدستوري يتناسب مع عدد السكان في كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية، في مثل هذه المواقف التعليمية يكون التلاميذ في حالة انشغال بحل مشكلة.. ولا نستطيع القول: "إن وجود إجابة صحيحة واحدة للسؤال تقلل من قيمة السؤال"، وعلى التلاميذ أن يحددوا منهجية البحث ويفسروا النتائج وقد يقررون توجيه أسئلة

إضافية، ومن وجهة نظر التلاميذ أنفسهم فإنهم يجيبون عن سؤال، وينشغلون في تعلم يرتكز على حل المشكلات.

■ **تسمح للتلاميذ بأخذ المبادرة واتخاذ الخيار المناسب:** كثير من الأنشطة المصممة تصميماً جيداً تشجع التلاميذ، بل وتتطلب منهم أن يأخذوا المبادرة ويتخذوا الخيار المناسب، وإلى حد ما فإن الخيار الذي يتخذه التلاميذ يكون في معظم الأحيان متلازماً مع أسلوب حل المشكلات. ولكن حتى لو لم تكن الأنشطة والتعينات مرتكزة على حل المشكلات فإن التلاميذ يكونون منشغلين في تعلم المادة الدراسية إذا توافرت لديهم فرصة الاختيار من خلال تفاصيل النشاط، ويمكن القول: إن أرقى مستويات المشاركة والانشغال في عملية التعلم تظهر حين يمارس التلاميذ مبادراتهم في صياغة أسئلتهم وتصميم استقصاءاتهم.

■ **تشجع التعمق بدلاً من التوسع:** إن الأنشطة والتعيينات المصممة من أجل تعزيز انشغال التلاميذ في عملية التعلم ليست سطحية، إنها تتطلب من التلاميذ البحث عن الأسباب وتوضيح أفكارهم وشرح مواقفهم؛ فالمهام المصممة للتفكير العميق تمثل تحدياً للتلاميذ ولا تسمح لهم بإعطاء إجابات سهلة أو فورية غير مدروسة فهذه الانشطة تُشغل التلاميذ في توليد المعارف واكتشاف الأنماط واختبار الفرضيات.

■ **تتطلب التفكير:** إذا كانت الأنشطة والتعيينات التي يقوم بها التلاميذ لا تتطلب التفكير، فإنها لا تستحوذ على اهتمامهم ولا تشغلهم فكرياً وبطبيعة الحال فإن مستوى التفكير المطلوب يجب أن يكون مناسباً لسن التلاميذ ولمهاراتهم؛ فالأمر الذي يعتبر معلومات تافهة بالنسبة للكبار مثل: حصر الطرق المكنة لتجميع قطع النقود التي يكون مجموعها ٢٣ سنتاً يمثل مستوى رفيعاً من التفكير لتلاميذ الأول الابتدائي، والمستوى المثالي للتفكير الذي تتطلبه المهام الموكلة للتلاميذ هو المستوى الذي يتطلب قدح الذهن، وفي

الوقت نفسه يستطيع التلاميذ تأديته بنجاح، وبطبيعة الحال ليس من السهل ضمان هذا النجاح للتلاميذ كافة، ولهذا السبب يتوجب إعداد الأنشطة والتعيينات بحيث تكون ذات مستويات متعددة لتناسب التلاميذ ذوي المستويات المتنوعة.

■ **تصمم لتكون ذات أصالة وذات علاقة بحياة التلاميذ...** يتوخى مصممو الأنشطة والتعيينات التي تهدف إلى إشغال التلاميذ في عملية التعلم الفعالة أن تكون تلك الأنشطة ذات أصالة وذات معنى للتلاميذ. فالبحث عن استعارات أو تشبيهات معاصرة لحدث تاريخي قديم هو أسلوب يؤدي إلى تعميق الفهم. وقد يكون المحتوى بالغ التجريد مثل سلوك الدوال الهندسية.

■ **تجميع التلاميذ:** يمكن تنظيم التلاميذ في مجموعات عديدة بطرق مختلفة من أجل تعزيز مستوى انشغالهم في عملية التعلم، وقد تكون المجموعة الواحدة ضخمة يقودها المعلم أو أحد التلاميذ، وقد تكون المجموعات صغيرة تعمل باستقلالية أو مع المعلم. ففي المجموعات الصغيرة قد تكون المقدرات والمهارات متشابهة في موضوع معين، وقد تكون متنوعة، ويستطيع التلاميذ اختيار شركائهم ومجموعاتهم التي قد تتألف من ثلاثة أو أربعة أو أي رقم يحدده التلاميذ أو المعلم.

وتنظيم التلاميذ في مجموعات يعتمد على اعتبارات عديدة، أهمها: مناسبة نمط تجميع التلاميذ للأهداف التدريسية، ومن أهم الاعتبارات أن تعكس المجموعة التدريسية الأهداف التي يريد المعلم تحيقيها.

■ **استخدام الخامات التعليمية والموارد:** يمكن أن تشمل الخامات التعليمية أية بنود تساعد التلاميذ على الانشغال في المحتوى، مثل: الكتب المقررة والقراءات وأدوات المختبر والخرائط والملصقات والأشرطة والأفلام والتمارين الرياضية، ولكن الخامات التعليمية بمفردها لا تقدم ولا تؤخر من عملية الانشغال في التعلم؛ إذ إن استخدام المعلم والتلاميذ لها هو العامل الحاسم.

فالتلاميذ مثلاً: يستطيعون استخدام مواد المختبر لتشكيل أو اختبار إحدى الفرضيات المتعلقة بظاهرة معينة، ويمكن أن يستخدمها المعلم لعرض إحدى التجارب في الوقت الذي يكتفي فيه التلاميذ بالمشاهدة.

■ **بنية الدرس ووتيرة سيره**: وتيرة السير في النشاط الصفي يجب أن تكون مناسبة للتلاميذ ولمحتوى الدرس، بحيث لا يشعر التلاميذ بأنهم على عجل من أمرهم أو أنهم متباطئون في إنهاء واجباتهم، وهناك أمر آخر له علاقة بالتوقيت وهو "بنية الدرس"؛ فالدرس المصمم تصميماً جيداً له بنية محددة يعرف التلاميذ من خلالها موقعهم، فبعض الدروس لها بداية محددة ومعروفة كما أن لها بنية أساسية وختام، وبعض الدروس الأخرى لها طابع عملي، مثل: حصص التربية الفنية، وفي كلتا الحالتين تكون للدرس بنية وهيكلية محددة لما يحدث، وتلك البنية يصنعها المعلم من خلال تصميمه للدرس.

التوثيق:

المشاهدة الصفية هي أفضل طريقة لمشاهدة مهارة المعلم في إشغال التلاميذ بمحتوى الدرس؛ أما المؤشرات الأخرى فتضم نموذج منتجات التدريس (انظر الفصل الرابع) في ملف إنجاز المعلم وكذلك الشريط المصور للفصل الدراسي، وأمثلة من عمل التلاميذ.

المكون ٣ج: إشغال التلاميذ في التعلم

العناصر:
- تمثيل المحتوى
- الأنشطة والتعيينات
- تجميع التلاميذ
- مواد التدريس ومصادره
- بنية الدرس ووتيرة سيره

العنصر	مستوى الأداء: غير مرض	أساسي	فعال	متميز
تمثيل المحتوى	تقديم المحتوى غير مناسب وغير واضح أو أن الأمثلة والمقارنات ضعيفة	تقديم المحتوى لا يكون كله بنفس النوعية الجيدة إذ يتسم أحياناً بالمهارة وبالأمثلة الجيدة وأحياناً يصعب فهمه.	تقديم المحتوى مناسب ويلتقي جيداً مع معارف التلاميذ وخبراتهم.	تقديم المحتوى مناسب ويلتقي جيداً مع معارف التلاميذ وخبراتهم. كما أن التلاميذ يسهمون في تقديم المحتوى.
الأنشطة والتعيينات	الأنشطة والتعيينات غير مناسبة لسن التلاميذ وخلفياتهم لذلك فهم لا يندمجون فيها ذهنياً.	بعض الأنشطة والتعيينات مناسبة للتلاميذ بحيث يندمجون فيها ذهنياً والبعض الآخر غير مناسب.	معظم الأنشطة والتعيينات مناسبة للتلاميذ بحيث إن معظمهم مندمجين ذهنياً فيها.	جميع التلاميذ مندمجون ذهنياً في الأنشطة والتعيينات من خلال بحثهم في المحتوى وهم يبادرون بهذه الأنشطة والمشاريع أو يقومون بتعديلها لتحسين قدراتهم على الفهم.
تجميع التلاميذ	مجموعات التدريس غير مناسبة للتلاميذ أو للأهداف التدريسية.	مجموعات التدريس مناسبة للتلاميذ بشكل جزئي كما أنها ناجحة بشكل جزئي في تحقيق الأهداف التدريسية للدرس.	مجموعات التدريس مثمرة ومناسبة تماماً للتلاميذ وللأهداف التدريسية للدرس.	مجموعات التدريس مثمرة ومناسبة تماماً للأهداف التدريسية للدرس. كما أن التلاميذ يبادرون لتأثير في هذه المجموعات كي يعمقوا الفهم لديها.
مواد التدريس ومصادره	مواد التدريس ومصادره غير مناسبة لأهداف التدريس أو أنها لا تشغل التلاميذ ذهنياً	مواد التدريس ومصادره مناسبة بشكل جزئي لأهداف التدريس أو أنها تشغل أذهان التلاميذ.	مواد التدريس ومصادره مناسبة لأهداف التدريس وتشغل أذهان التلاميذ.	مواد التدريس ومصادره مناسبة لأهداف التدريس وتشغل أذهان التلاميذ. كما أن التلاميذ يبادرون إلى اختيار المواد أو تعديلها أو إنشائها من أجل تحسين أهدافهم.
بنية الدرس ووتيرة سيره	ليس للدرس بُنية واضحة ومحددة أو أن وتيرة سيره بطيئة أو متسرعة أو كلاهما	للدرس بنيّة بالرغم من أن هذا الوضوح ليس ثابتاً طوال الدرس، كما أن وتيرة سير الدرس ليست ثابتة.	للدرس بنية مترابطة تنظم في إطارها الأنشطة، كما أن وتيرة سير الدرس ثابتة.	بنية الدرس مترابطة جداً بحيث تسمح بإجراء التفكر والإغلاق بشكل مناسب. كما أن وتيرة سير الدرس مناسبة لجميع التلاميذ.

المكون ٣ د: تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ

المبرر والإيضاح:

التغذية الراجعة هي المعلومات التي يقدمها المعلمون للتلاميذ عن مدى تقدمهم ونجاحهم في عملية التعلم؛ فاستخدام التغذية الراجعة، مثل: كتابة تعليق أو ملاحظات على موضوع الإنشاء أو تقديم توضيح حول كيفية السير في مشكلة رياضية مستعصية على أحد التلاميذ من شأنها أن تساعد التلاميذ على الفهم. كما أن عملية التغذية الراجعة تحقق التفريد في عملية التدريس، وحتى حين تكون الأهداف التدريسية وأنشطة التعلم عامة وموجهة للفصل الدراسي بكامله فإن الخبرات الفردية للتلاميذ تظل متميزة ومختلفة عن بعضها.

ومن الأمور الحيوية: أن يقدم المعلمون التغذية الراجعة بعدالة ومساواة لجميع التلاميذ، وليس من العدل أن يتلقى عدد قليل من التلاميذ الأوائل تغذية راجعة بناءة ومفصلة بشكل خطي بينما يتلقى الآخرون تغذية راجعة سلبية فقط، أو لا يتلقون إلا القليل من العناية حول منجزاتهم وأعمالهم.

وحتى يقدم المعلمون التغذية الراجعة عليهم أن يشاهدوا التلاميذ ويستمعوا إليهم، ومن خلال الأسئلة التي يوجهها التلاميذ، ومن خلال طريقة معالجتهم للتعيينات الدراسية والواجبات الدراسية وأعمالهم التي يقدمونها يكشفون عن مستويات فهمهم، وفي أحيان كثيرة يفاجيء التلاميذ معلميهم باهتماماتهم وبعد نظرهم. وبناءً على مثل هذه الأحداث غير المتوقعة يقوم المعلمون من حين لآخر بتغيير خططهم؛ حتى يتمكن التلاميذ من متابعة أهداف بديلة تختلف عن تلك التي وضعت في الأصل.

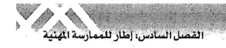
وعادة يقدم المعلمون لتلاميذهم تغذية راجعة بشكل غير مباشر، مثل: النظرة المتسائلة التي قد ترتسم على وجه المعلم حين يقدم التلميذ شرحاً،

وحين يهز المعلم رأسه بالموافقة والتشجيع ليستمر التلميذ في حل مسألة حسابية، ولكن هناك مصادر أخرى بالإضافة للمعلمين، مثل:

- الأنشطة التدريسية، كأن يكتشف التلاميذ من خلال إحدى التجارب العلمية أن فهمهم لم يكن صحيحاً.
- المواد التدريسية: حين تكون الإجابات عن المسائل الحسابية مدونة في نهاية الكتاب.
- برامج الحاسوب.
- التلاميذ الآخرون: وذلك حين يراجع الأقران التعيينات الكتابية لبعضهم.

ينبغي تقديم التغذية الراجعة بشأن المقالات والاختبارات والأعمال الصفية، والتعيينات التي يقوم بها التلاميذ مهمة للغاية حتى وإن لم تحظ بتغذية راجعة، فمثلاً: يمكن للتلاميذ أن يتحسنوا في المهارة الكتابية بمجرد محاولة الكتابة ولكن معظم تعلم التلاميذ يعتمد على الاهتمام بالأهداف التدريسية؛ إذ يعمل المعلمون على مساعدة التلاميذ على تحقيق تلك الأهداف. والتركيز هذا يعني أن تستثمر الفرص كافة لتقديم التغذية الراجعة بطرق عدة مثل: الملحوظات المدونة على ورقة الاختبار، أو من خلال لقاء المعلم بالتلميذ، أو تقديم تغذية راجعة باستخدام شريط التسجيل، ويقدم المعلمون المعنى من خلال طرق عديدة مثل: الابتسام وهز الرأس، أو النظرة التي تدل على الحيرة، أو التعبير المطمئن الذي يرتسم على الوجه أو الجسد.

وحتى تكون التغذية الراجعة ذات فعالية ينبغي أن تكون دقيقة وصحيحة وبناءة وفي وقتها المحدد، أما الملحوظات العامة، مثل: "جيد جداً" فإنها لا تعتبر تغذية راجعة، كما لا تعتبر الملحوظات الموجهة للصف بكامله حول مواطن الضعف لعدد قليل من التلاميذ تغذية راجعة سليمة؛ أما اقتراحات الأقران فقد لا تكون دقيقة أو مفيدة، والتغذية الراجعة التي تهدم ثقة التلميذ بنفسه لا تشجع أيضاً على التعلم، وعموماً فإن مسؤولية تقديم التغذية الراجعة الدقيقة تقع على المعلم كما يقع على عاتقه تقديم التغذية الراجعة في



الوقت المناسب؛ إذ إن إعادة أوراق التلاميذ بعد ثلاثة أسابيع من تقديمها لا تعتبر في وقتها المناسب بغض النظر عن محتوى التغذية الراجعة تلك.

وتتعاظم قيمة التغذية الراجعة إذا استخدمها التلاميذ في تعلمهم. وبكلمات أخرى: إذا لم يستخدم التلاميذ ملحوظات المعلم فإنهم لن يتعلموا منها، وفي معظم الأحوال فإن استخدام التلاميذ للتغذية الراجعة يتطلب التخطيط من قبل المعلم، ولابد للتوقيت أن يكون جزءاً من ذلك.

التوثيق:

يمكن رصد التغذية الراجعة من خلال المشاهدة الصفية، ويعتمد ذلك على الأنشطة التي يتم التخطيط لها في إطار الدرس. ولكن يمكن بشكل عام أن توثق التغذية الراجعة بطرق أخرى، مثل: الاحتفاظ بأعمال التلاميذ والملحوظات المدونة بشأنها في ملف الإنجاز، أما توقيت التغذية الراجعة فيمكن الكشف عنه من خلال استجابات التلاميذ على استبانة أو نماذج خاصة في المرحلة الثانوية.

المكون ٣د: تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ

العناصر: • النوعية: دقيقة، ذات وزن، بناءه ومفصلة • التوقيت

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
النوعية: دقيقة، ذات وزن بناءة ومفصلة	التغذية الراجعة إما أنها لا تقدم أو أنها ذات نوعية ضعيفة.	نوعية التغذية الراجعة غير ثابتة، إذ إن بعض عناصرها جيدة والبعض الآخر ليست كذلك.	التغذية الراجعة ذات نوعية جيدة بشكل دائم.	التغذية الراجعة ذات نوعية جيدة بشكل دائم. كما أن التلاميذ يستخدمون تلك التغذية الراجعة في تعلمهم.
التوقيت	لا تُقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب	توقيت التغذية الراجعة ليس ثابتاً دائماً.	تقدم التغذية الراجعة في الوقت المناسب.	تقدم التغذية الراجعة في وقت ثابت ومناسب، كما أن التلاميذ يستخدمون تلك التغذية مباشرة في تعلمهم.

المكون ٣هـ: إظهار المرونة والاستجابة

التبرير والإيضاح:

عملية التعليم تعني: اتخاذ مئات القرارات يومياً، وبعضها بسيط للغاية أما البعض الآخر فهو مهم. وأكثرها أهمية ما يتعلق بتعديل خطة الدرس أثناء التدريس، حين يتبين أن ذلك التعديل سوف يثري خبرات التلاميذ؛ فقد تكون إحدى الأنشطة مربكة للتلاميذ أو تتطلب فهماً أعمق مما يستطيعه التلاميذ. وقد يكون النشاط المبرمج مناسباً لبعض التلاميذ دون بعض، وبذلك يتطلب التعديل. ويستطيع المعلمون إظهار المرونة والاستجابة في أنواع ثلاثة من المواقف هي:

أولاً: نشاط تدريسي عقيم، كأن يجهل التلاميذ الظاهرة التي يتحدث عنها المعلم، والتي يبني عليها الدرس، أو يكون النشاط غير مناسب للتلاميذ فيلجأ المعلم إلى تركه كلياً أو تعديله بشكل جوهري، وأحياناً تتطلب التعديلات تغييراً كبيراً، وأحياناً تتطلب تعديلاً طفيفاً، وفي أحيان قليلة لا يتطلب الأمر سوى تغيير سرعة أداء النشاط، فقد يشعر التلاميذ بانعدام الحيوية والحماس إذا كان النشاط الذي يقوم به التلاميذ بطيئاً، وقد يدب الحماس في التلاميذ لدى زيادة سرعة العمل فيه.

ثانياً: الموقف الثاني أن يحدث أمر ما بشكل فجائي لم يخطط له، ولكنه يشكل فرصة ثمينة للتعلم الجيد، مثال ذلك: أن يدخل تلميذ الصف الثاني الابتدائي إلى غرفة الصف يحمل حشرة، كالفراشة مثلاً أو دودة اليسروع ذات الأرجل الكثيرة العدد بحيث يثير فضول جميع تلاميذ الفصل، وفي المرحلة الثانوية قد يكون الحدث مباراة رياضية أو نزاعاً يستولي على اهتمام المدرسة بكاملها، والتعامل مع هذه الأحداث يشكل تحدياً لكل معلم، ويقدم فرصة للتعلم تكون حافزاً لخبرة مهمة لا تنسى، وحين تسنح الفرصة بظهور مثل تلك المواقف يتوجب على المعلمين أن يظهروا المرونة اللازمة، ويكيفوا دروسهم طبقاً لذلك، محققين الأهداف التدريسية بطريقة تختلف عن الطريقة التي خططوا لها منذ البداية.

ثالثاً: أما موقف المرونة الثالث، فيتعلق بإحساس المعلم بالكفاءة والالتزام بتعلم جميع التلاميذ. فحين يواجه بعض التلاميذ صعوبة في التعلم ينبغي على المعلم المتصف بالمرونة والاستجابة مواصلة مثابرته باحثاً عن البدائل في الأساليب دون أن يوجه اللوم للتلاميذ أو البيئة البيتية أو ثقافة المجتمع كأسباب للتقصير.

وعموماً فإن المرونة والاستجابة هي المؤشر على الخبرة الطويلة؛ فالمعلمون المبتدئون لا يمتلكون الخلفية التدريسية أو الثقة التي تجعلهم يخرجون عن خطة الدرس في منتصف الطريق والسير في اتجاه جديد، ومثل هذه الاستجابة تتطلب شجاعة وثقة لا تاتي إلا من خلال الخبرة.

ويظهر المعلمون افتقاراً للمرونة والاستجابة حينما يظلون متمسكين بالخطة الدراسية حتى لو تبين لهم أن خطتهم غير فعالة، أو حينما يتغاضون عن تعليق أو سؤال يصدر عن أحد التلاميذ، أو حين يتجاهلون الحديث عن الفراشة أو دودة اليسروع ذات الأرجل العديدة بحجة الاستمرار في الدرس الجاد، أو ربما يظل المعلمون متمسكين بأحد الأساليب حتى عندما يتبين أن هذا الأسلوب لا يناسب بعض التلاميذ. وأحياناً نجد أن الأهداف التدريسية لذلك اليوم لا تستطيع استعياب موضوع الفراشة أو دودة اليسروع أو أن التلاميذ في واقع الأمر لا يبدون اهتماماً بذلك، ولكن حين تكون الظروف مناسبة فإن المرونة تثري خبرات التلاميذ. ولا نستطيع القول إن كل حادث يحدث في غرفة التدريس يشكل بالضرورة فرصة آنية للتعلم. ولكن الكثير من الأحداث الآنية تشكل فرصة للتعلم، ومن خلال الخبرة يصبح المعلمون أكثر مهارة في تسخير تلك الفرص من أجل تحقيق الأهداف التدريسية.

التوثيق:

يمكن ملاحظة المرونة والاستجابة لدى حدوثها في غرفة الدرس، ويمكن للمعلم أن يصف ذلك الحدث، إلا أن المشاهدة الشخصية أفضل من الوصف، وهناك العديد من الدروس لا تظهر فيها مثل تلك الفرص، وغيابها لا يعتبر بالضرورة مؤشراً على الجمود وإنما مجرد نقص في الفرص السانحة.

المكون ٣هـ: إظهار المرونة والاستجابة

العناصر: • تعديل الدرس • الاستجابة للتلاميذ • المثابرة

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
تعديل الدرس	يلتزم المعلم بخطة الدرس التزاماً شديداً ولا يجري أي تغيير حتى وإن كان في التغيير تحسين للدرس.	يحاول المعلم تعديل الدرس ولكن بنتائج متفاوتة.	يجري المعلم تعديلاً طفيفاً على الدرس وينسجم التعديل مع الدرس بشكل لطيف.	يجري المعلم تعديلاً جوهرياً على الدرس.
الاستجابة للتلاميذ	يتجاهل المعلم أسئلة التلاميذ واهتماماتهم أو يتغاضى عنها.	يحاول المعلم أن يستجيب لأسئلة التلاميذ واهتماماتهم مما يؤدي إلى إعطاء نتائج متفاوتة.	يستجيب المعلم بشكل ناجح لأسئلة التلاميذ واهتماماتهم.	ينتهز المعلم الفرصة لتحسين التعلم من خلال بنائه على حادث عارض.
المثابرة	حين يجد التلميذ صعوبة في التعلم فإن المعلم يظهر استسلامه أو يلوم التلميذ أو البيئة على القصور الذي يبديه التلاميذ.	يتحمل المعلم مسؤولية نجاح تلاميذه جميعهم ولكنه يحمل في جعبته عدداً محدوداً من استراتيجيات التدريس لاستخدامها.	يثابر المعلم على البحث عن أساليب لمساعدة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم مستخدماً حصيلة معقولة من الاستراتيجيات.	يثابر المعلم على البحث عن أساليب لمساعدة التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة مستخدماً حصيلة مكثفة من الاستراتيجيات وساعياً للبحث عن مصادر أخرى إضافية في المدرسة.

المجال ٤: المسؤوليات المهنية

المكون ٤أ: التفكر في التدريس

التبرير والإيضاح:

يعتقد العديد من المربين والباحثين أن المقدرة على التفكر والتأمل في عملية التعليم من السمات الأساسية للمهني الحقيقي. فمن خلال التفكر يمكن أن يحدث النمو والتميز، . ومن خلال فهم نتائج الأفعال والتأمل في البدائل المتوافرة للأفعال يمكن للمعلمين أن يثروا ما بجعبتهم من بدائل للممارسات التعليمية.

ويشتمل التفكر في التدريس على التفكير الذي يعقب أي حدث تدريسي. ومن خلال هذا التفكير يتساءل المعلمون ما إذا كانت أهدافهم قد تحققت وما إذا كان الدرس ناجحاً، ويستطيع المعلمون من خلال إحساسهم بانشغال التلاميذ في الدرس - كماً وكيفاً - أن يعرفوا إلى أي مدى كان أسلوب التدريس مناسباً وما إذا كان اختيار أحد البدائل الأخرى في التدريس أكثر جدوى، وبطبيعة الحال فإن الحكم في فعالية التدريس مرتبط أيضاً بنوعية المشاركة اللاحقة للتلاميذ ونجاحهم في التقويم، الأمر الذي لا نستطيع معرفته إلا بعد مرور عدة أيام.

ويحتاج المعلمون المبتدئون إلى صقل مهارات التفكر الدقيق؛ فهم يعتقدون أن الدرس يكون "جيداً" إذا ظل التلاميذ في حالة انشغال دائم طوال الدرس، واستطاعوا هم أنفسهم اجتياز ذلك بسلام، ويستطيع المعملون من خلال خبرتهم أن يكونوا أكثر مقدرة على تقييم نجاحاتهم وأخطائهم، ودقة الحكم هذه تساعد المعلمين على صقل أساليبهم للمرة القادمة، وكذلك تحسين ممارستهم، وهذا التحسين المتواصل هو الفائدة الحقيقية للتفكر الذي يساعد المعلمين على التركيز على الجوانب التي تحتاج إلى تقوية في ممارساتهم التعليمية.

وبالإضافة إلى استخدام التفكر من أجل إصدار الأحكام الدقيقة ينبغي على المعلمين استخدام التفكر أيضاً في إثراء الممارسات التعليمية، وفي معظم الأحيان تتاح للمعلمين الفرصة كي يُدَرِّسُوا الموضوع نفسه سنة أخرى، أو يُدَرِّسُوا الحصة مرى أخرى في اليوم ذاته، ومن خلال التفكر في الجوانب الإيجابية التي حصلت خلال الدرس وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تحسين يستطيع هؤلاء المعلمون أن يعملوا على تحسين أدائهم في المرات المقبلة. وبما أن كثيراً من الأسس التي يتعلمونها من خلال التفكر تنطبق على مواقف تدريسية عديدة؛ فإن أداءهم التدريسي بشكل عام سيتحسن.

التوثيق:

يظهر المعلمون مهارتهم في التفكر من خلال ملء نموذج التفكر (انظر الفصل الرابع)، كما يستطيع المعلمون أن يظهروا تفكيرهم وبعد نظرهم من خلال المناقشات المهنية التي يجرونها مع أقرانهم وزملائهم.

المكون ٤أ: التدبر في التعليم

العناصر: • الدقـة • الاستخدام في التدريس المقبل

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
الدقة	المعلم لا يدري ما إذا كان الدرس فعالاً أو حقق أهدافه كما أنه لا يستطيع الحكم على نجاح الدرس	لدى المعلم بشكل عام انطباع دقيق حول فعالية الدرس ومدى تحقيق الأهداف التدريسية	لدى المعلم المقدرة على وضع تقييم دقيق لفعالية الدرس ومدى تحقيق الأهداف التدريسية وبإمكانه الإشارة إلى مصادر عامة لدعم تقييمه وحكمه.	لدى المعلم القدرة على وضع تقييم دقيق لفعالية الدرس ومدى تحقيق الأهداف التدريسية مشيراً إلى أمثلة تفصيلية كثيرة من الدرس مبيناً القوة النسبية لكل منها.
الاستخدام في التدريس المقبل	ليس لدى المعلم أية مقترحات حول كيفية تحسين الدرس في المرة القادمة.	لدى المعلم مقترحات عامة حول كيفية تحسين الدرس.	لدى المعلم عدد من المقترحات المحددة حول كيفية تحسين الدرس	لدى المعلم حصيلة مكثفة من المهارات يستخدمها في طرح بدائل محددة بما في ذلك تصور لإمكانية نجاح الأساليب المختلفة.

المكون ٤ ب: الاحتفاظ بسجلات دقيقة

التبرير والإيضاح:

من الأمور التي تعكس مدى التعقيد في عملية التعليم حاجة المعلمين إلى الاحتفاظ بسجلات دقيقة. ورغم أنها لا تعتبر جزءاً من التفاعل مع التلاميذ، إلا أنها تزود المعلم بالمعلومات التي ترشد التفاعل وتمكن المعلمين من الاستجابة لحاجات التلاميذ.

وحين يطلب المعلمون من التلاميذ القيام بواجبات أو تعيينات دراسية وخاصة تلك التي يتطلب تقديمها خلال زمن معين، عليهم أن يحتفظوا بسجل يدون فيه المعلم أسماء التلاميذ الذين أنهوا واجباتهم بشكل جزئي أو بشكل كلي مع تبيان الوقت الذي أنهوا فيه ذلك؛ إذ إن من الأمور التي تثير الضيق لدى التلاميذ - وخاصة في المرحلة الثانوية - أن ينسى المعلم أو لا يسجل أسماء التلاميذ الذين أدوا واجباتهم على الوجه الأكمل، وإذا ما احتفظ المعلم بسجل دقيق ومنظم للواجبات والتعيينات الدراسية فإنه يستطيع أن يعرف أياً من الواجبات قد تم تنفيذها وأياً منها لم يتم.

كما يستطيع المعلم أن يحتفظ بسجل لمتابعة تعلم التلاميذ؛ حتى يتبين أجزاء المنهاج التي تعلمها التلاميذ والأجزاء التي لا زالت تنتظر، وقد تتخذ هذه المتابعة شكل قوائم بالمهارات التي يتعلمها التلاميذ وسجل بالكفايات التي تتطلب الأداء أو ملفات إنجاز التلاميذ، وأي نظام يمكن اعتماده لمتابعة تقدم التلاميذ ينبغي أن يكون متوافقاً مع أسلوب المعلم في التقويم (انظر المكون ١و). فمثلاً: إذا كان تقويم فهم التلاميذ قائماً على مهام أدائية، فلابد للسجلات عندئذ أن تحتوي على مستوى نجاح التلاميذ في أداء هذه المهام وان تقدم معلومات للتلاميذ كتغذية راجعة (المكون ٣ د)، وبالمثل: فإن سجلات تقدم التلاميذ تمكن المعلمين من تقديم المعلومات للآباء والأمهات (المكون ٤ جـ).

كما يجب الاحتفاظ بسجلات خاصة بالأنشطة غير التدريسية التي تعتبر حيوية بالنسبة لمسيرة المدرسة، فمثلاً: هناك سجل بأسماء التلاميذ الحاصلين على إذن من أسرهم بالقيام برحلة مدرسية وسجل آخر للتلاميذ الذين يشترون الحليب كجزء من طعام الغذاء، وكل هذه البيانات يجب أن تكون دقيقة. وقد تطلب الإدارة المدرسية من المعلمين ملء نماذج أخرى مثل سجل الأدوات المدرسية، وسجلات اللوازم وغير ذلك من السجلات التي تتطلب الدقة والتنظيم الزمني.

والكثيرمن الطرق الناجحة في الاحتفاظ بالسجلات تعتمد على الورقة والقلم، ولكن استخدام الحاسوب في الاحتفاظ بالسجلات يعتبر من قبل الكثيرين أكثر فعالية ودقة.

التوثيق:

للحصول على معلومات تتعلق بمهارة المعلمين في الاحتفاظ بسجلات دقيقة يمكن الاعتماد على سجلات أو ملفات الإنجاز الخاصة بالمعلمين التي تحتوي على سجلات، مثل: سجل أسماء التلاميذ، ونموذج المهارات المقررة، وسجل نتائج التلاميذ في الاختبارات، وسجل المهام، والأنشطة غير التدريسية.

المكون ٤ب: استخدام السجلات الدقيقة والاحتفاظ بها

العناصر: • استكمال التلاميذ للتعيينات • تقدم التلاميذ في التعلم • السجلات غير التدريسية

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
استكمال التلاميذ للتعيينات	لايستخدم المعلم نظاماً في حفظ المعلومات المتعلقة باستكمال التلاميذ للتعيينات أو أن نظامه في حالة تشتت	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة باستكمال التلاميذ للتعيينات نظام مبتدىء وذو نجاعة جزئية.	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة باستكمال التلاميذ للتعيينات نظام فعال كلياً.	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة باستكمال التلاميذ للتعيينات نظام فعال كلياً. كما أن التلاميذ يسهمون في الاحتفاظ بتلك السجلات،
تقدم التلاميذ في التعلم	ليس لدى المعلم نظام للاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بتقدم التلاميذ في التعلم أو أن النظام في حالة تشتت	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة بتقدم التلاميذ في التعلم نظام مبتدىء وذو نجاعة جزئية.	النظم الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة بتقدم التلاميذ في التعلم نظام فعال،	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة بتقدم التلاميذ في التعلم نظام فعال، كما أن التلاميذ يسهمون في المعلومات أو بتفسير تلك السجلات.
السجلات غير التدريسية	سجلات المعلم للأنشطة غير التدريسية في حالة تشتت الأمر الذي يؤدي إلى أخطاء وفوضى	سجلات المعلم للأنشطة غير التدريسية كافية ولكنها بحاجة إلى ملاحظة مستمرة لتجنب الأخطاء.	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة بالأنشطة غير التدريسية نظام فعال.	النظام الذي يستخدمه المعلم في حفظ المعلومات المتعلقة بالأنشطة غير التدريسية نظام ذو كفاءة عالية كما أن التلاميذ يسهمون في المحافظة عليه.

المكون ٤جـ: التواصل مع الأسر

التبرير والإيضاح:

يقول مثل إفريقي: "تربية طفل واحد تحتاج إلى قرية بكاملها" وقد أدرك المربون أن مشاركة أسر التلاميذ في العملية التربوية تعزز من تعلم التلاميذ، وعلى الرغم من أن الآباء والأمهات وأولياء أمور التلاميذ يختلفون بشكل كبير في مدى إسهامهم في تعلم أطفالهم، إلا أن غالبيتهم العظمى يظهرون اهتمامهم بتقدم أطفالهم ويتمنون المشاركة الفعالة. كما أن العلاقة بين الوالدين والمعلمين تعتمد على سن التلاميذ؛ فمعلمات رياض الأطفال يُقِمن مع أسر التلاميذ علاقة وطيدة وأكثر قوة من العلاقة التي يقيمها المعلمون مع أسر طلبة المرحلة الثانوية.

ويتضمن التواصل مع أسر التلاميذ إطلاعهم على ما يجري من أحداث صفية، مثل: الإجراءات ونظام العلامات. ومثل هذه الأنشطة مهمة للغاية وخصوصاً حينما يستخدم المعلمون أساليب تدريس لا يعرفها الآباء والأمهات. ولهذا التواصل آليات متنوعة، فمعظم المدارس تبرمج لقاء ليلياً تطلق عليه اسم (العودة إلى المدراس) في مطلع العام الدراسي ليتمكن المعلمون من التعرف إلى أسر التلاميذ وشرح أهداف السنة الدراسية، وبعض المعلمين يرون أن إشراك الآباء أو الأمهات في نشاط تدريسي قصير، مثل: تعريفهم بإحدى طرق التدريس التي يجهلونها أمر مفيد، وقد يعمد المعلمون إلى إرسال رسالة أو نشرة إخبارية بين الفينة والأخرى إلى الأسرة حول الأحداث المدرسية المقبلة.

وفي بعض المجتمعات يتردد الآباء في الذهاب إلى المدرسة - ربما بسبب خبراتهم الشخصية السلبية السابقة، وللتغلب على ذلك التردد يتطلب منهم أن يتخذوا مبادرة حسن نية ويمدوا أيديهم نحو المدرسة؛ لإيجاد ذلك التواصل المنشود.

وبالإضافة لذلك يتوجب على المعلمين إبقاء أولياء الأمور على بينة بشأن تقدم أبنائهم أكاديمياً واجتماعياً، وقد أوجدت بعض المدارس آليات وإجراءات للتواصل مع الأسر بالمعلومات إضافة لتلك التقارير، والتواصل بصراحة وأمانة مع الأهل حول تعلم أبنائهم أمر حيوي رغم صعوبته أحياناً. فليس من مصحلة أحد أن يقول المعلم للأسرة إن ابنهم "على ما يرام"، إذا كان في حقيقة الأمر يواجه صعوبات على طريق النجاح.

وحين يعبر الأهل عن قلقهم تجاه أبنائهم في المدرسة فإنما يقومون بذلك بدافع الحرص العميق على تقدمهم الدراسي، ولذا فإن تعامل المعلمين معهم يجب أن يتصف بالصبر والحكمة والاحترام، والتواصل بين المعلمين وأسر التلاميذ حول أبنائهم بطبيعته ذو اتجاهين. وعادة يتم هذا التواصل في أوقات نجاح التلاميذ، وكذلك في أوقات الشدة حين يواجه التلاميذ صعوبات في المدرسة.

وكثير من المعلمين يقترحون سبلاً وأساليب لإشراك أولياء الأمور في برنامج دراسي ما، ولكن نجاح ذلك يتوقف على سن التلاميذ، ونوع المادة الدراسية؛ فمثلاً: من الممكن أن يرسل المعلمون كتباً مع تلاميذ المرحلة الابتدائية الدنيا لكي يقرأها الآباء لهم في المساء أو عند النوم، أو قد يقترح المعلمون بعض الأنشطة لكي ينفذها الآباء مع أبنائهم، وقد يُطلب من التلاميذ الكبار إجراء مقابلة مع أحد الأقارب الكبار. ويرى معظم المعلمين أن نجاحهم في إشراك الأسر في تعلم الأبناء يثري عملية التواصل من جميع الوجوه.

التوثيق:

نموذج توثيق التواصل مع الأسرة (انظر الفصل ٤) يقدم معلومات حول الاتصالات الجارية بين المدرسة والمعلمين من جانب، وبين أسر التلاميذ من جانب آخر. وقد يضيف المعلمون مواد أخرى إلى ملف الإنجاز، مثل: النشرة الإخبارية الدورية للفصل الذي يشرف عليه المعلم أو المعلمة.

المكون ٤ج: التواصل مع أسر التلاميذ

العناصر: • المعلومات حول البرنامج التدريسي • المعلومات حول التلاميذ كأفراد • مشاركة الأسر في البرنامج التدريسي

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
المعلومات حول البرنامج التدريسي	يقدم المعلم لأسر التلاميذ قليلاً من المعلومات حول البرنامج التدريسي	يساهم المعلم في الأنشطة المدرسية لأجل التواصل مع أسر التلاميذ ولكنه يقدم القليل من المعلومات الأخرى	يقدم المعلم لأسر التلاميذ المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل مناسب ومستمر.	يقدم المعلم لأسر التلاميذ المعلومات المتعلقة بالبرنامج التدريسي بشكل مناسب ومستمر، كما أن التلاميذ يسهمون في تحضير المواد التعليمية لأسرهم.
المعلومات حول التلاميذ كأفراد	يقدم المعلم أقل ما يمكن من المعلومات لأسر التلاميذ ولا يستجيب لاهتماماتهم بشأن أولادهم أو قد يستجيب بدون اظهار الحساسية اللازمة.	يلتزم المعلم بالإجراءات المدرسية المطلوبة بشأن التواصل مع أسر التلاميذ كما أن استجاباته لاهتماماتهم تكون في حدها الأدنى	يتواصل المعلم مع أسر التلاميذ حول تقدم التلاميذ بشكل منتظم كما أنه يظل متواجداً عند الحاجة للاستجابة لاهتمامات تلك الأسر	يقدم المعلم لأسر التلاميذ وبشكل دائم المعلومات سواء الإيجابية منها أو السلبية حول تقدم التلاميذ وتكون استجاباتهم لاهتمامات أسر التلاميذ مقرونة بقدر كبير من الحساسية.
مشاركة الأسر في البرنامج التدريسي	لا يحاول المعلم إشراك الأسر في البرنامج التدريسي أو أن تلك المحاولات غير مناسبة.	يجري المعلم محاولات متواضعة وناجحة أحياناً لإشراك الأسر في البرنامج التدريسي.	محاولات المعلم لإشراك الأسر في البرنامج التعليمي ناجحة وكثيرة الحدوث	محاولة المعلم لإشراك الأسر في البرنامج التعليمي ناجحة وكثيرة الحدوث كما أن التلاميذ يسهمون في أفكارهم حول مشاريع تثريها مشاركة الأسرة.

المكون ٤ د: الإسهام في خدمة المدرسة والمنطقة

التبرير والإيضاح:

تمتد مهام معظم المعلمين إلى ما وراء أبواب الغرفة الدراسية، ويجد المربون أن أيام عملهم تمتد حتى المساء - سواء كان ذلك بدافع إحساسهم بالمسئولية أم بناء على اتفاقيات العمل - فتتسع أعباؤهم لتشمل اجتماعات اللجان المختلفة أو الإشراف على التدريبات؛ أي: البروفات المخصصة للمسرحية المدرسية، أو تقديم المساعدة في دروس الرياضيات التي تشترك فيها أسر التلاميذ. ويتمتع المربون الذين يقومون بهذه المهام بعلاقات مهنية مكثفة وعالية الجودة مع الزملاء، كما يتصف النسيج المدرسي بعلاقات التضامن والدعم.

وتعتبر العلاقات بين الزملاء عنصراً مهماً في إسهام المعلم في خدمة المدرسة والمنطقة. والمربون المهنيون أسخياء في خبراتهم يرحبون بمشاركة الآخرين ممن هم أقل خبرة في المواد التعليمية والخبرات التدريسية وبعد النظر، وهم يرغبون في تقديم الدعم للآخرين ولا يحبون التباهي خلال اجتماعات الهيئة التدريسية؛ ومحور عملهم هو مصلحة تلاميذهم، كما أنهم يتكاتفون مع زملائهم لتحقيق أهداف المدرسة، فمثلاً: يشتركون في تخطيط جماعي لوضع وحدات تدريسية معينة أو ينسقون فيما بينهم الخبرات التعليمية التي يتطلبها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة.

ويقدم المربون المهنيون إسهامات عديدة لخدمة الحياة المدرسية؛ فهم يشاركون في اجتماعات رابطة الآباء والمدرسين، ويقيمون الحفلات التي يشترك فيها أعضاء الهيئة التدريسية وينظمون المسابقات، وفي بعض المدارس تدفع المدرسة تعويضاً أو مكافأة لمن يقوم بتلك المهام الإضافية، وفي مدارس أخرى تعتبر هذه المهام من ضمن مسؤوليات الهيئة التدريسية الذين يعملون في إطارها كفريق واحد، ويقتسمون المهام فيما بينهم، وفي معظم المدارس تقريباً توجد فرص كثيرة للمربين كي يتحملوا من خلالها مسؤوليات إضافية تسهم في تحسين ثقافة المدرسة بكاملها.

ويمكن للمدارس والمناطق التعليمية أن تتبنى مشروعات رئيسة تتطلب مساهمة المعلمين، ومن أمثلة ذلك المجالس الاستشارية، ، ولجان المنهاج والمجموعات الدراسية التي يشارك فيها المعلمون المبتدئون. ومثل تلك المشروعات - سواء كانت تتطلب من المعلمين الانضمام لعضوية لجنة التأديب مثلاً - أم لجنة لتصميم تقويم يقوم على الأداء - تستنفذ جزءاً كبيراً من الوقت - والمربون المهنيون يجدون الوقت الكافي لذلك.

التوثيق:

يقدم سجل الإسهامات في خدمة المدرسة والمنطقة التعليمية (انظر الفصل الرابع) فرصة للمعلمين لتسجيل أنشطتهم في هذا المجال.

المكون ٤د: المساهمة لصالح المدرسة والمنطقة

العناصر: • العلاقات مع الزملاء • خدمة المدرسة • المشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
العلاقات مع الزملاء	علاقة المعلم مع الزملاء سلبية أو نفعية.	يحافظ المعلم على علاقات ود واحترام مع الزملاء من أجل الواجبات التي تمليها عليهم المدرسة والمنطقة.	الدعم والتعاون هي الخصال التي تميز العلاقات مع الزملاء.	الدعم والتعاون هي الخصال التي تميز العلاقات مع الزملاء كما أن المعلم يبادر إلى تسلم زمام قيادة الهيئة التعليمية.
خدمة المدرسة	يتجنب المعلم المشاركة في الأحداث المدرسية.	يشارك المعلم في الأحداث المدرسية حينما يطلب منه ذلك بشكل واضح.	يتطوع المعلم بالمشاركة في الأحداث المدرسية محققاً بذلك إسهامات قيمة.	يتطوع المعلم بالمشاركة في الأحداث المدرسية محققاً بذلك إسهاماً قيماً ومؤدياً دوراً قيادياً في ناحية على الأقل من نواحي الحياة المدرسية.
المشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة	يتجنب المعلم المشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة.	يشارك المعلم في مشاريع المدرسة والمنطقة حينما يطلب منه ذلك بشكل واضح.	يتطوع المعلم بالمشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة محققاً بذلك إسهاماً قيماً.	يتطوع المعلم بالمشاركة في مشاريع المدرسة والمنطقة محققاً بذلك إسهاماً قيماً، ومؤدياً دوراً قيادياً في مشروع من مشاريع المدرسة أو المنطقة.

المكون ٤هـ: المنو المهني وتطوره

التبرير والإيضاح:

النمو المستمر سمة المهني الحقيقي، وهو جهد مستمر لا ينتهي. والمربون الملتزمون بالبقاء في قمة مهنتهم يبذلون قصارى جهدهم في الحصول على المعلومات والمهارات اللازمة وبذلك يمارسون القيادة بين زملائهم.

والمعرفة بالمحتوى جانب من الجوانب التي ينمو من خلالها المربون ويتطورون مهنياً. والمعرفة السطحية بالمحتوى ليست كافية للتعليم الجيد، فلا بد أن يصحب المعرفة فهم عميق. فمعلمو المرحلة الابتدائية الذين يدرسون جميع الموضوعات يواجهون تحد في الوصول إلى الفهم الكافي الذي يجعلهم مرجعاً لتلاميذهم. كما ينبغي على معملي المرحلة الثانوية أن يكونوا خبراء في تخصصاتهم حتى يتمكنوا من إشراك طلبتهم في تعلم المادة المدرسية. ويجني المعلمون جميعاً الفائدة من تعلم المزيد من المادة الدراسية التي يعلمونها. والتوسع السريع في المعارف هو أحد خصائص القرن العشرين؛ إذ إن الكثير من الموضوعات الدراسية التي يدرسها المعلمون تغيرت كثيراً عما كانت عليه أثناء وجودهم في الجامعة، ولذا فإن التعليم المستمر هو حاجة ملحة للمعلمين حتى يضمنوا بقاءهم على اطلاع بآخر المستجدات.

كما أن التطور في مجال الأساليب التربوية يخلق فرصاً للمربين كي يستمروا في تحسين ممارساتهم. وتعمل الأبحاث التربوية على اكتشاف طرق جديدة وأساليب لإشغال التلاميذ في عملية التعلم، والتطورات في حقول المعرفة الأخرى مثل إدارة الأعمال والدراسات الثقافية يمكن أن تسهم بدورها في أساليب وتطبيقات عديدة، ومعظم المعلمين يمكنهم أن يجنوا فائدة من التركيز على آخر المستجدات في الأبحاث التربوية وتطبيقاتها على الممارسات الصفية.

والتطورات الواسعة في تكنولوجيا المعلومات وسيلة أخرى من وسائل

النمو المهني، ومع انتشار الأقراص الممغنطة وربط المزيد من المدارس بشبكة الإنترنت وتحسين نوعية برامج الحاسوب وتوافر مختبرات الحاسوب، أصبح المعلمون أيضاً بحاجة إلى مواصلة التعلم.

وتعتبر المنظمات أو الجمعيات المهنية أيضاً أداة من الأدوات التي تزود المربين بالمعارف وتبقيهم على إطلاع مستمر؛ فالدوريات مصدر مهم، والمؤتمرات العلمية وخاصة المحلية منها تعتبر في متناول معظم المربين. والجامعات المحلية والهيئات المتنوعة تعتبر مورداً هاماً لا يستغنى عنه. وتدرك جميع هذه المنظمات والهيئات مدى تعقيد عملية التعليم، كما تلتزم بمساعدة المعلمين في سعيهم للحصول على أفضل أداء ممكن.

ويسهم المربون في تطوير مهنة التعليم بوسائل عديدة، منها:

- إجراء البحوث في فصولهم الدراسية، وتعميم نتائجها على زملائهم من خلال المؤتمرات أو المقالات.
- الإشراف على الطلبة المعلمين والاجتماع الدوري بالمشرفين عليهم.
- الاشتراك في المجموعات الدراسية المؤلفة من الزملاء والأقران، أو القيام بأدوار قيادية فيها.

التوثيق:

يمكن استخدام سجل التطور المهني أو سجل الإسهامات المهنية (انظر الفصل الرابع) من أجل توثيق المشاركة في الأنشطة المهنية.

المكون ٤هـ: النمو والتطور المهني

العناصر: • تحسين المعرفة بالمحتوى والمهارة التربوية • خدمة المهنة

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
تحسين المعرفة بالمحتوى والمهارة التربوية	لا يقوم المعلم بأية أنشطة تطويرية مهنية لتحسين المعرفة أو المهارة لديه	يشترك المعلم بأنشطة مهنية بشكل محدود وحينما تكون الأنشطة مواتية	يبحث المعلم عن فرص للنمو المهني من أجل تحسين المعرفة بالمحتوى والمهارة التربوية.	يبحث المعلم عن فرص للنمو المهني ويقوم بمحاولات منظمة لتطبيق الأبحاث الإجرائية في غرفة صفه.
خدمة المهنة	لا يبذل المعلم أي مجهود في مشاركة الآخرين بالمعارف الجديدة أو تسلم المسؤوليات المهنية	يجد المعلم سبلاً محدودة من أجل الإسهام في خدمة المهنة.	يساهم المعلم بنشاط في مساعدة المربين الآخرين.	يبادر المعلم بأنشطة مهمة من أجل الإسهام في خدمة المهنة مثل الإشراف على المعلمين الجدد وكتابة المقالات من أجل النشر وتقديم العروض.

المكون ٤ و: إظهار المهنية

التبرير والإيضاح:

"المهنية" تعبير مراوغ يصعب الإحاطة به، ولكنه مع ذلك يظهر في جميع نواحي عمل المعلم؛ فالمعلمون القديرون يظهرون خصائص مهنية معينة، بالإضافة إلى مهاراتهم الفنية في التخطيط والتنفيذ لأي برنامج تدريسي بحيث تمكنهم من خدمة تلاميذهم ومهنتهم.

أولاً: يظهر المعلمون المهنيون اهتماماً عميقاً بتلاميذهم، ويدافعون عنهم حينما يتطلب الأمر ذلك؛ فهم على وعي ويقظة يرقبون أية دلائل تشير إلى العنف الجسدي الذي قد يكون الأطفال قد تعرضوا له. كما يرقبون أية دلائل تشير إلى وجود أو استخدام المخدرات أو الكحول. فقد تجدهم يبحثون عن معطف شتوي لأحد الأطفال أو يتحدثون مع تلميذ أو مع أسرته حول خططهم المستقبلية.

ثانياً: المربون هم محامو تلاميذهم خصوصاً أولئك التلاميذ الذين وجدوا إجحافاً من قبل النظام التربوي. فهم يعملون بجد والتزام لصالح تلاميذهم سواء كان الأمر يتعلق بإقناع زميل بأن هذا التلميذ يستحق إعطاءه فرصة ثانية، أم محاولة دعم جهود تلميذ آخر يحاول بنفسه تحسين أدائه.

وفي بعض الأحيان تتطلب مهمة المحاماة عن التلاميذ مواجهة التحديات المتمثلة في الافتراضيات المسبقة التي يحملها التلاميذ أو الآخرون من أعضاء الهيئة التدريسية أو الإدارة. فمثلاً تشير البيانات إلى ضعف أداء الإناث في الرياضيات والعلوم لأن الإناث وجدن من يحملهن على الاعتقاد بأن هذه الموضوعات تناسب الذكور، ولذا فإن إقناع الإناث والمعلمين الآخرين بأن الإناث يمكنهن تحقيق نتائج جيدة في هذه المساقات ربما يتطلب مثابرة وصبراً.

ثالثاً: يظهر المعلمون الذين هم على مستوى عالٍ من المهنية التزاماً بالمعايير

المهنية في صناعة القرار وحل المشكلات، ويحاول المربون المهنيون التحلي بعقل مفتوح، كما يعربون عن رغبتهم في تجربة أساليب حديثة لمعضلات قديمة بالرغم مما يواجهون من عوائق. وهم يبنون أحكامهم وتوصياتهم على بيانات ومعلومات وليس على مجرد كلام أو تقاليد قديمة، وهم يعملون بجد واجتهاد في استخدام أفضل البيانات المتوافرة لدعم ما يتخذونه من أفعال.

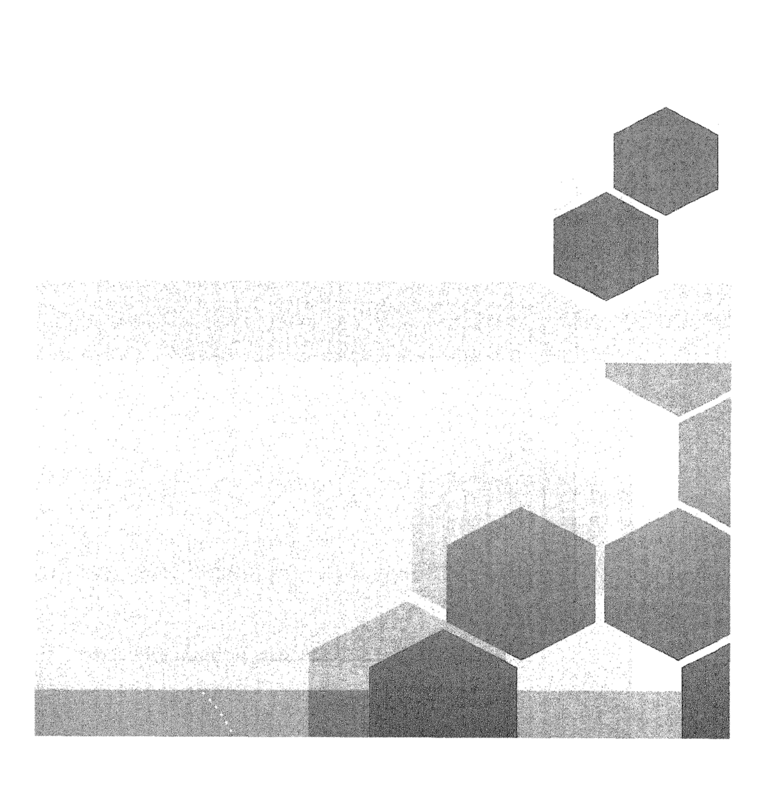
التوثيق:

يظهر المعلمون أخلاقيات المهنة من خلال تفاعلهم اليومي مع تلاميذهم وزملائهم.

المكون ٤و: إظهار المهنية

العناصر: • خدمة التلاميذ • الدفاع عن مصالح التلاميذ • اتخاذ القرار

العنصر	مستوى الأداء			
	غير مرض	أساسي	فعال	متميز
خدمة التلاميذ	المعلم ليس متيقظاً لحاجات التلاميذ.	محاولات المعلم لخدمة التلاميذ ليست ثابتة.	المعلم يتسم بنشاط معتدل في خدمة التلاميذ.	يتسم المعلم بمبادرة قوية في خدمة التلاميذ باحثاً عن الموارد كلما دعت الضرورة.
الدفاع عن مصالح التلاميذ	يسهم المعلم في الممارسات المدرسية التي تؤثر سلباً على التلاميذ.	لا يسهم المعلم عن سابق علم بالممارسات المدرسية التي تؤثر سلباً على التلاميذ.	يعمل المعلم في إطار فريق أو قسم معين لضمان أن جميع التلاميذ يتلقون فرصة عادلة لبلوغ النجاح	يبذل المعلم جهداً خاصاً لتحدي الإتجاهات السلبية ويساعد في أن يضمن أن جميع التلاميذ يحظون بتقدير المدرسة وخاصة أولئك التلاميذ الذين لم يكونوا تقليدياً يحظون بالخدمات المدرسية.
اتخاذ القرار	يتخذ المعلم قرارات بناء على مصالح نفعية ذاتية	قرارات المعلم مبنية على اعتبارات مهنية محدودة ولكنها أصيلة.	يحافظ المعلم على عقل مفتوح كما يشارك في اتخاذ القرارات من خلال فريق أو قسم.	يأخذ المعلم دوراً قيادياً في اتخاذ القرارات من خلال فريق أو قسم كما يساعد في ضمان أن تكون تلك القرارات مبنية على أعلى المستويات المهنية.



ملحق

الأساس البحثي للإطار

يعتمد إطار الممارسة المهنية على معايير براكسس٣ (PRAXIS 3) التي طورتها خدمة الاختبارات التربوية (ETS) في نيوجيرسي، بعد مسح شامل لأدبيات البحوث التربوية ,واستشارات للخبراء والباحثين وتحليل موسع للمهام الوظيفية واطلاع على ما تتطلبه برامج منح التراخيص لمهنة التعليم في مختلف الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك الأعمال الميدانية. وتشتمل مكونات الإطار على الجوانب التعليمية التي يتوقع أن يظهرها المعلمون الممارسون وكذلك المعلمون المبتدئون. ونقدم هنا ملخصاً للأسس البحثية لمعايير براكسس ٣ (PRAXIS 3) لأنها ذات علاقة بإطار الممارسة المهنية هذا، وكثير من نتائج الأبحاث المشار إليها استخلصت مما كتبته كارول آن دواير (Carol A.Dwyer) عام ١٩٩٤ بعنوان " تطوير قاعدة معلوماتية لبراكسس ٣: تقويم معايير الأداء الصفي" . ويقدم هذا الملحق ملخصا لبعض نتائج البحث الموسع الذي أجرته خدمة الاختبارات التربوية في نيو جيرزي (ETS) ووصفته بالتفصيل في هذا المنشور.

وقد تم استخلاص القاعدة المعلوماتية لمعايير تقويم الأداء الصفي - براكسس ٣ (PRAXIS 3) خلال فترة زمنية من عام ١٩٨٧-١٩٩٣ من ثلاثة مصادر، هي: (Wisdom of practice (Shulman , 1987الذي يتناول خبرات المعلمين المتمرسين والنظرية والبيانات التي توصل إليها الباحثون التربويون وكذلك المتطلبات التي طورتها هيئات الترخيص في الولايات المختلفة، ومصادر هذه المعلومات تترابط كلها؛ فالمعلمون المتمرسون وهيئات منح التراخيص في الولايات المختلفة يعتمدون على النتائج الموجودة في أدبيات الأبحاث التربوية.

إن عملية تطوير معايير التقويم لبراكسس٣ :(PRAXIS 3) (تقويم الأداء الصفي تمت بشكل مكرور، وفي كل مرة تعتمد في نتائجها على أدبيات المهام التدريسية.

وقد اشتمل ذلك العمل على إجراء تحليل لمهام المعلمين المبتدئين في المراحل الإبتدائية والوسطى والثانوية، وكذلك تحليل مهام الإداريين في المراحل ذاتها.

وقد قام العاملون في خدمة الاختبارات التربوية (ETS) بإعداد المسوحات الميدانية بمساعدة الهيئة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين ,والرابطة الأمريكية للمعلمين، والرابطة الوطنية لمديري المدارس الإبتدائية والرابطة الوطنية لمديري المدارس الثانوية، والرابطة الوطنية لإعداد المعلمين وإجازتهم وكذلك الرابطة الوطنية للتعليم، كما أجرى الباحثون في خدمة الاختبارات الوطنية (ETS) بحثاً مستفيضاً لجمع نتائج الأبحاث المتعلقة بالتعليم الفعال وتلخيصها، وتمت مراجعة معايير التقويم من قبل هيئة من الخبراء، كما أخضعت تلك المعايير لتجارب واختبارات ميدانية، وبالإضافة لذلك تم تحليل المتطلبات التي وضعتها هيئات منح إجازات المعلمين وخاصة تلك المتعلقة بمعايير التعليم. ومن خلال هذه العملية ظهرت معايير التقويم المستخدمة في براكسس ٣ (PRAXIS 3) التابعة لهيئة خدمة الاختبارات التربوية (ETS)التي تسمى تقويم الأداء الصفي.

وكما أشرنا في مقدمة هذا الكتاب فإن إطار الممارسة المهنية قد تم استخلاصه من القاعدة البحثية نفسها، مثل معايير براكسس ٣: (تقويم الاداء الصفي)، وعلى كل حال فإن إطار التدريس يختلف عن براكسس ٣ لسببين:

أولاً – أن الإطار يقصد منه أن يطبق على جميع المعلمين وليس فقط أولئك المعلمين الذين حصلوا لتوهم على إجازة التدريس.

ثانياً – أن الإطار مصمم من أجل استخدامه في الحوار الذي يصاحب عملية إرشاد المعلمين سواء كانوا تحت التدريب أم من الأقران. وقد تم تطوير براكسس ٣ لأهداف التقويم فقط. وقامت مجموعات من القياديين الممارسين بمراجعة الإطار الذي خضع للتجربة في مواقف تعليمية في العديد من المدارس؛ إذ من المهم في النهاية أن تثبت مصداقية هذا الإطار من قبل مستخدميه سواء كانوا معلمين أم موجهين، ومن المهم أيضاً أن يتناغم هذا الإطار مع الرؤية المهنية التي يحملها المربون.

وما لم تكن مكونات هذا الإطار متناغمة مع الرؤية التي من خلالها يرى المربون مهامهم فإنها لا تكون ذات فائدة.

ويقسم إطار الممارسة المهنية عملية التعليم المعقدة إلى أربعة جوانب أو مجالات واسعة، وينقسم كل مجال إلى خمسة أو ستة مكونات. وباستخدام المجالات الأربعة كبنية أساسية، يقدم هذا الملحق القاعدة البحثية التي تدعم المكونات.

المجال الأول: التخطيط والإعداد

الأبحاث المتعلقة بالتخطيط والإعداد للتدريس متوافرة بكثرة ووضوح، فمثلا هناك بحث شولمان (Shulman) (1987) الذي يدعم المكون ١أ (إظهار المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية)، يقول فيه:

"تتوقع أن يفهم المعلمون محتوى المادة التي يدرسونها، وإذا أمكن أن يفهم ذلك المحتوى بعدة أساليب عليهم أن يفهموا كيف تلتقي فكرة معينة بأفكار أخرى في الموضوع نفسه أو بأفكار في موضوعات أخرى" (ص٢١)

كما يلقي شولمان الضوء على المكونات الأخرى في المجال الأول:

"إن المفتاح الرئيس لتمييز القاعدة المعرفية للتدريس يقع في نقطة اللقاء بين المحتوى وطرق التدريس، "أي في مقدرة المعلم على تحويل ما يمتلكه من معرفة بالمحتوى إلى أشكال من أساليب التدريس القوية التي تتأقلم لتتناسب مع التلاميذ على اختلاف قدراتهم وخلفياتهم" (ص٢٢).

وهناك العديد من الدراسات الأخرى التي تؤكد على الدور الرئيس الذي تلعبه المعرفة بالمحتوى والأساليب التربوية، ولذا فإن معظم الولايات تتطلب وجود دليل على هذه المعرفة كمتطلب لمنح ترخيص الممارسة المهنية، والمجلس الوطني لمعايير مهنة التعليم (١٩٩١) يؤكد أن المعرفة هي أحد المبادىء الرئيسية الخمسة التي تتطلبها عملية الترخيص للمعلمين، ويذكر المجلس ذلك بقوله: "إن المعلمين يجب أن يعرفوا الموضوع الذي سيدرسونه بالإضافة إلى الطريقة التي يجب أن يدرسوا من خلالها ذلك الموضوع" (ص٩)

إن إحاطة المعلـم بمعارف التلاميذ ومهاراتهم (المكون ١ب) كانت محوراً لكثير من الأبحاث والدراسات نظرا لأهميتها في عملية التدريس:

لقد ظهرت أبحاث كثيرة تتناول "معارف التلاميذ السابقة" فيما يتعلق بمفاهيم التلاميذ العلمية والرياضية والمتعلقة بالمعارف والمهارات الدراسية بشكل عام. وتشير هذه الأبحاث بقوة إلى أن المفاهيم المسبقة لها أثر كبير لا يمكن تجاهله. وتشتمل الأهداف التدريسية المعاصرة على ضرورة إحداث تغير في مفاهيم التلاميذ لهدف رئيسي (Sykes and Bird ,1992).

ويؤيد هذا المؤلفان (Sykes and Bird , 1992) ومؤلفون آخرون وجهة النظر البنائية في التعلم وكذلك في التعليم ،وهي النظرة التي يرتكز عليها إطار الممارسة المهنية. والكثير من الباحثين بمن فيهم أنديرسون وسميث (Anderson and Smith ,1987) يستنتجون أن النظرة السابقة للتعليم والمتمثلة في بث المعلومات والمعارف في الفراغ قد اندثرت لتحل محلها نظرة جديدة تفيد بأن التدريس هو إحداث تغيير في المعارف والمعتقدات السائدة، ويلخص رينولدز (Reynolds, 1992) ذلك بقوله: "إن المعلمين المهرة يصنعون دروساً تمكن التلاميذ من الربط بين ما يعرفونه وبين المعلومات الجديدة" (ص١٤)، ولكي نتمكن من إشغال التلاميذ بالمعارف الجديدة علينا أن نلم بما يعرفه التلاميذ من معارف ومفاهيم سابقة:

إن تمثيل الموضوع الدراسي يجب أن يأخذ بعين الاعتبار ما يعرفه المتعلمون عن الموضوع الدراسي وكذلك الخبرات والمعارف التي يأتون بها من بيئتهم Floden , Bu-chanan and Schwille , 1987) وقد عرفت جمعية علم النفي الأمريكية (APA) التعلم في نشرة صادرة عن Mc Combs (1992) على النحو الآتي:

هي عملية فردية لبناء المعاني انطلاقاً من المعلومات والخبرات التي تتم تصفيتها من خلال التصورات والأفكار والمشاعر الفردية.

وبالإضافة لذلك فإن أهمية وضوح الأهداف التعليمية (المكون ١جـ) موثقة جيدا في أدبيات البحث التربوي ويشير جونز (Jones , 1992) إلى العديد من البحوث (Walker 1985 Brophy and good 1986) التي تظهر الصلة بين التعليم

الفعال والتعلم من جهة وبين صوغ أهداف التعلم المناسبة للتلاميذ. كما تمت دراسة أهمية الأهداف التدريسية من قِبَل كلارك وينغر clark and Yinger , (1979 1977) وكذلك بيترسون وماركس كلارك (Peterson , Marx and clark , 1987) وستوانغر وكاسكويتز (Stallings & Kasskowits 1974) وماكتشن (Mc cutcheon ,1980) وينغر (Yinger, 1977) وكوشاك وبيترسون (Kouchak and Peterson 1987) ودوريان وبتلر (Druian and Butler , 1987) وهون (Hohn , 1986) وناتريلو (Natriello , 1987) وثمة عنصر مهم يحدد مدى ملائمة الهدف لمستوى التلاميذ وهو العمق الفكري للهدف، ومن هنا فإن التوقعات المتدنية التي يتوقعها المعلمون لبعض التلاميذ، ولا سيما تلاميذ الأقليات قد تؤدي إلى تقديم منهاج مخفف وضعيف المحتوى يعوق نمو مستويات التفكير العليا ومهارات التحليل لدى التلاميذ (Nones: 1992: Irvin 1990; Levin 1987: Moll 1988; Oakes, 1986; Stage, 1989) .

أما أهمية تصميم التعلم الترابط (المكون ١ هـ) فهي موثقة في أدبيات البحث؛ فالتلاميذ يتعلمون بشكل أفضل ويقيمون معلميهم على درجة أعلى حينما يكونون قادرين على فهم العلاقات المترابطة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ(Smith 1985; Ban Patten, Chao, and Reigeluth 1986) وأشار آرمنتو (Armento, 1977) وسميث وسوندرز (Smith & Snaders, 1981) إلى أن التلاميذ يتعلمون بشكل أفضل حينما يخضع التدريس إلى تسلسل منطقي، وتصميم التدريس المترابط يشتمل بالضرورة على معرفة ما يمكن استخدامه في الدرس من مواد تدريسية (المكون ١ د)، ويشير عدد من الباحثين إلى العلاقة القائمة بين التدريس الفعال والتخطيط لأنشطة التعلم واختيار المواد التدريسية المناسبة، كلارك وينغر (Clark & Yinger, 1979)، وامير سانفورد وكيمنتس ومارتن(Emmer, Sanford, Clament and Martin) (1982) وكذلك ايفرتسون واندرسون وبروفي (Evertson, Ander- son and Brophy, 1980) وماكوش (Mc cutsheon, 1980) وبيترسن وماركس وكلارك (Peterson, Marx and Clark 1987).

ويشير الباحثون إلى أهمية تقويم تعلم التلاميذ في إثراء التحصيل الدراسي.

ولذا فإن المعلمين ذوي الكفاءة يخططون لتقويم مدى تقدم تلاميذهم في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعة (Brophy and Cood 1986; porter and Brophy 1987; Reynolds 1992; Rosenshine 1987; Zigmon, Sansone, Miller, Donahoe and Kohnde 1986).

وفي العادة يظهر هناك توافق بين المعلمين بشأن تقدم تلاميذهم. ويصممون التقويم بحيث يستخدم كتغذية راجعة للتلاميذ. والتقويم المتعدد الأنواع، مثل: تقويم الأداء والمقابلات والإجابات الجاهزة، يقدم صورة أكثر تكاملاً عن تقدم التلاميذ من الصور التي يقدمها أي أسلوب منفرد من أساليب التقويم (Cryan, 1986).

المجال الثاني: البيئة الصفية

تظهر البحوث التي تتعلق بتطوير المهارات أنه يتوجب على المعلمين المبتدئين أن يتقنوا أسس الإدارة الصفية على الأقل قبل أن يتمكنوا من تطوير مهاراتهم التدريسية. ويعني ذلك الاهتمام بالرتابة والإجراءات العادية والبيئة الصفية وبناء معايير السلوك وتوقعاته وهي المتطلبات الأساسية للتدريس الجيد.

وبطبيعة الحال فإن العلاقة بين التدريس والبيئة الصفية ليست بالبسيطة. فالبحوث تدعم الحاجة إلى الإدارة الصفية، كما أن دلائل البحث والخبرات العارضة تشير إلى أن انشغال التلاميذ في بالتعلم يعتبر سبباً ونتيجة للإدارة الصفية الناجحة. فالعلاقة القائمة بينهما هي مثل العلاقة بين (الدجاجة والبيضة!) ونحن نعلم - على أية حال - أن المعلمين ذوي الكفاءة يعنون بالبيئة الصفية ويقيمون جواً من الاحترام والرعاية والالتزام بالعمل المهم.

إن أحد جوانب البيئة الصفية التي تبدو مستقلة عن غيرها هي البيئة المادية (المكون ٢هـ) وهنا يقدم إفرتسون (Evertson, 1989) مراجعة شاملة للبحوث التي تدعم أهمية العوامل المادية التي تؤثر في تعلم التلاميذ وفي التخفيف من سوء سلوك التلاميذ. وهناك دراسات محددة تتناول جوانب تفصيلية مثل تأثير البيئة الصفية على مشاركة التلاميذ والتواصل بين المعلم والتلاميذ والزمن الذي يستغرقه التلاميذ في أداء المهام، والانتباه والانشغال في عملية التعلم مثل:

Adams and Biddle 1970: Anderson, Evertson and Emmer 1979; Brophy 1983; Doyle 1986; emmer, Evertson, Sanford, Clements and Wordham 1989.

ويشير كل من غود وبروفي (Good & Brophy, 194. 1986) إلى العلاقة الإيجابية بين انشغال التلاميذ في التعلم والبيئة الصفية ذات التنظيم الجيد.

كما يشير غوص وإنغرصول (Goos and Ingersoll 1981) إلى أن البيئة الصفية ذات التنظيم الجيد تسهم بشكل إيجابي في انشغال التلاميذ بمهام التعلم، كما تظهر مورين - دير شايمر (Morine - Dershimer, 1977) أن المعلمين الذين يهتمون بالجوانب المادية في غرفهم الدراسية تكون معدلات التحصيل لدى تلاميذهم أفضل من تلك الموجودة لدى المعلمين الذين لا يهتمون بتلك الجوانب.

وهناك عناصر أخرى لها علاقة متينة بالبيئة الصفية:

الأنظمة والإجراءات (في فصول المعلمين ذوي الكفاءة) كانت واضحة، متماسكة وفعالة؛ وبكلمات أخرى أسهمت في حفظ النظام وإنجاز العمل، وبالإضافة لذلك كانت البنود تشرح للتلاميذ وكانت الإشارات أو الرموز تستخدم لتنبئ التلاميذ متى يبدأ العمل ومتى يتوقف، وكان يتم تخصيص بعض الوقت لوضع بعض الإجراءات موضع التنفيذ، والتأكد من حسن سيرها (Doyle, 1986, P410).

ويؤكد أفرتسون وهاريس (Evertson and Harris, 1992) الحاجة إلى وضع رتيب وإجراءات مناسبة وإفهامها للتلاميذ بالإضافة إلى شرح ما يتوقع أن يقوم به التلاميذ من أداء مناسب، وهنا يشرح بروفي (Brophy, 1978) الحاجة إلى إنشاء رتيب واضح وربط ذلك بسلوك التلاميذ (المكون ٢ د).

إن الإجراءات الرتيبة هي أساليب مقننة لمعالجة بعض المواقف. وبعض هذه الإجراءات يتبناها المعلم بقصد مسبق ويتم تعليمها للتلاميذ على هيئة أنظمة وإجراءات صفية. ومن خلال منع أنشطة محددة وفرض أنشطة أخرى في أوقات أو مواقف معنية تعمل تلك القوانين والإجراءات على تبسيط تعقيدات الحياة الصفية للمعلمين والتلاميذ على حد سواء، وذلك من خلال فرض أطر يمكن التنبؤ بها (ص ١٢ - ١٣).

ويبدو أن هناك علاقة إيجابية تربط بين التنميط (الروتين) الفعال والإجراءات وبين الوقت المتاح للتعلم؛ إذ أكدت البحوث التربوية أن مفتاح الإدارة الصفية الناجحة، وكذلك التدريس الناجح يمثل في مقدرة المعلم على مضاعفة الوقت المخصص للتلاميذ؛ ليقضوه في الانشغال بالأنشطة الأكاديمية بشكل نشط، وفي الوقت نفسه تقليل الوقت الذي يقضيه التلاميذ في الانتظار للبدء بتلك الأنشطة أو في الفترات الانتقالية بينها، أو في قضاء الوقت دون عمل، أو في الانشغال بسلوك غير مرغوب فيه (Brophy 1987, p.5).

وهناك نتائج مشابهة نجدها في تقرير وزارة التربية الأمريكية (What work 1987) وكذلك في أعمال Anderson (1986); Emmer, Evertson, And Anderson (1980); Emans and Milburn (1980); evertson and Emmer (1982); Gage (1978); and Ysseldyke, Christenson, and Thurlow (1987)

ومن الصفات المميزة للغرفة الدراسية المميزة توفر عنصر الود والاحترام فيها (المكون ٢أ) وتوفر ثقافة حافزة للتعلم (المكون ٢ب):

من الأهمية بمكان أن نظهر للتلاميذ أننا نتوقع منهم كل ما هو إيجابي وأن نوحي لهم ما يعزز فيهم الثقة بالنفس والسلوك الاجتماعي المناسب. وباختصار فالتلاميذ الذين يعاملون باستمرار معاملة ملؤها المودة والاحترام فإنهم ينصرفون طبقاً لذلك، ويكتسبون الصفات التي يعاملون على غرارها (Brophy 1987 p23-24).

إن فكرة ارتباط حماس المعلم وجو الفصل الإيجابي بالإنجازات التحصيلية العالية للتلاميذ تؤيدها نتائج الأبحاث التي قام بها كل من كيث، تورماتسكي وباتغرو Keith, Tormatzky & Pattigrw Rosenshine (1971) and Wlberg Schiller and Heartel (1979).

وبالإضافة لذلك فإن المعنويات العالية والاهتمام بالموضوع الدراسي له علاقة بإقامة مناخ من الود والاحترام مع التلاميذ، الأمر الذي يؤدي إلى إنشاء علاقات إيجابية متينة بين المعلمين والتلاميذ (Frager, 1986; Haertel, Walberg, and Hartel 1981; Moors, 1979).

ومن جهة أخرى تناول لاينهارت (Leinhardt, 1992) الأبعاد الثقافية والاجتماعية للمعرفة، إذ قال: إن المعرفة يتم إنتاجها وتقاسمها وتحويلها وتوزيعها بين أفراد المجتمع، ومن خلال دوره في هذا المجتمع الصغير - مجتمع الغرفة الدراسية يقوم المعلم بوظيفته كمرشد متعمق في المعرفة وله دوره أيضاً في تيسير اكتساب المعارف المتاحة داخل هذه المجموعة وتوسيعها.

إن أحد عناصر ثقافة التعلم يتعلق ببناء توقعات تعلم عالية للتلاميذ وإخبارهم بهذه التوقعات، وهذا موضوع طرقته أبحاث كثيرة وخاصة الأبحاث التي تتناول مستويات تحصيل التلاميذ الذين لم يحصلوا في السابق على خدمات مدرسية عادلة؛ ففي الفصول التي تزخر بالمواقف المتباينة لتلاميذ من خلفيات ثقافية متنوعة نجد أن الأحكام التي يصدرها المعلمون من خلال تقويمهم للتلاميذ تؤثر بشكل كبير في سلوكهم التعليمي ((Irvine 1990; Rist 1970, Rosenthal, 1973 وهناك نتائج مماثلة وردت في تقرير وزارة التربية الأمريكية (Stallings 1982) Baker (1987) .(1973) and Krupcpak (1972)

المجال الثالث: التدريس

خلال الثمانيات وأوائل التسعينات من القرن الماضي أكدت البحوث التربوية على التعلم البنائي وبالتالي التدريس البنائي، وهكذا ظهر الاهتمام من جديد "بالتعليم من أجل الفهم" أو التعليم القائم على المفاهيم. ومع ذلك فإن الكثير من الأبحاث التي تناولت التدريس الفعال لا تزال تحتفظ بأهميتها وفائدتها لممارسي مهنة التدريس، وليس هناك أسلوب تدريسي أفضل من غيره ولكن - كما أسلفنا سابقاً - فإن الممارسات الناجحة هي تلك المصممة لتحقيق النتائج المرغوبة، وكلما وسع المربون طموحاتهم وتوقعاتهم عن تعلم التلاميذ لتشمل المزيد من تعلم المفاهيم والمزيد من مهارات حل المشكلات، كانت هناك حاجة في المقابل لتغيير الاستراتجيات التدريسية.

ويتواصل المعلمون الأكفاء فيما بينهم بوضوح بشأن الأهداف التعليمية والتوقعات عن تعلم التلاميذ والممارسات التدريسية التي تحقق هذه الأهداف

(الكون ٣أ) ويشير أدموندز وفردريكسون (Edmonds and Fredrickson, 1978) إلى أن المدارس الفعالة التي تقدم خدمات للتلاميذ الفقراء تتميز بوجود القادة الذين يضعون الأهداف الواضحة وتوقعات التعلم، ويقدم بروفي وغود (Brophy and Good, 1986) مبرراً قائماً على نتائج بحثية يساعدون من خلاله تلاميذهم ليفهموا ما يتوقع منهم وكيفية الوصول إلى تلك الأهداف.

إن القاعدة البحثية لاستراتيجيات طرح الأسئلة وإدارة النقاش (المكون ٣ب)، وإشغال التلاميذ في عملية التعلم (المكون ٣جـ)، تشير إلى أن المعلمين ذوي الكفاءة يستخدمون استراتيجيات طرح الأسئلة التي تتحدى مقدرات التلاميذ العقلية Goodwin, Sharp, Cloutier and Diamand, 1983 كما أن أبحاث إليت (Ellett, 1990) تدل على أن إشراك التلاميذ في التعلم أمر مطلوب.

من أجل تعليم التلاميذ التفكير يستخدم المعلمون أساليب تدريسية وأنشطة تعليمية تحض التلاميذ على المشاركة بفعالية في فرص تهدف إلى تطوير المفاهيم والمهارات التي يمكن استخدامها في توليد المعارف وبنائها ونقلها وتشكيلها وإعادة هيكلتها (ص٤٤).

وراجع سيجل (Sigel, 1990) أدبيات البحث التربوي في هذا الجانب وتوصل إلى نتائج مشابهة:

إن التدريس الفعال يتطلب صوغ أسئلة واضحة ودقيقة كما يتطلب إعطاء التلميذ فترة زمنية محددة قبل الإجابة عن السؤال ومن ثم المتابعة المبنية على إجابة التلميذ (ص٧٢).

وهناك استراتيجيات تدريسية تهدف إلى تحقيق نتائج أفضل للتلاميذ، كما تهدف إلى تحسين مستوى انشغالهم في التعلم وتشتمل على المراجعة الدورية والمهام التعلمية ذات الأهداف المتعددة، واستخدام المواد التعليمية المناسبة التي تحسن من مستوى انشغال التلاميذ في التعلم، والشرح الواضح الذي يتناول المفاهيم الرئيسة ويستخدم الاستعارات المناسبة.

(Brophy and Good 1986, Conoley 1988, Druian and Butler 1987; Osborn,

Jones and Stein 1985, Reynolds 1992; Rosenshinel 1983; Taylor and Balentine 1985; Williams 1988; Zigmond, Sansone: Donahoe, and Kohnke, 1986)

لقد أوضحت الأبحاث الحديثة (وفي بعض الحالات أعادت الاكتشاف) الإمكانات الجيدة للتعليم المتمحور حول المشكلات؛ إذ يتولى التلاميذ طرح أسئلتهم وإجراء استقصاءاتهم في الوقت الذي يتولى فيه المعلم دور الناصح الميسر للعلمية التعليمية.

(Brandt, 1992, 1994; Gardner, & Boix - Mansilla, 1994; Heckman, 1994; Cohen, Mclaughlin & Talbert, 1993; Nias, Southworth, & Campbell, 1992; & Perkins & Blythe, 1994; perrone, 1994; Wiske, 1994; Wolf, 1987; Woods, 1994).

إن التركيز الجديد على التعلم البنائي يكمل ما سبقه من أعمال للمربي ديوي وللمربين الآخرين الذين التزموا بتطبيق أفكار بياجيه في غرفة التدريس، فمثلاً: يشير وولك (Wolk 1994) إلى أبحاث أجريت في مطلع القرن العشرين تتمحور حول التعلم القائم على المشروعات (Hennes, 1921 & Kilpatrik, 1981, 1925) أما الدوريات التربوية الحديثة فإنها مليئة بأمثلة لتلاميذ يؤدون دورهم كباحثين حقيقيين؛ ففي الدورية الصادرة في شهر نوفمبر من عام ١٩٩٤ أوردت مجلة القيادة التربوية (Educationl Leadership) عدداً يحتوي على استراتيجايات النجاح (Strategies for Success) كموضوع للعدد. وإن هذا التوجه يختلف اختلافاً بيناً عن التدريس القديم الذي كان قائماً على المهارات التي كان يتم اكتسابها من خلال خطوات صغيرة متتالية، وكانت تقوم باستخدام اختبارات مقننة معيارية المحك وذات خيارات متعددة.

وتقديم التغذية الراجعة للتلاميذ بشأن تعلمهم (المكون ٣د) تؤيده الأبحاث التربوية، ويشير تقرير وزارة التربية الأمريكية (١٩٨٧) إلى أن تقديم التغذية الراجعة البناءة من قبل المعلمين، مثل تقديم الثناء والمقترحات التفصيلية هي إحدى خصائص المعلمين ذوي الكفاءة. ويقول روزنشاين وفيرست (Rosenshine & Furst) إن التلاميذ يصبحون أكثر فعالية في كيفية حل المشاكل الرياضية حينما

يقدم لهم المعلمون التغذية الراجعة المناسبة. وقد توصل إلى نتائج مشابهة كل من ايفرتسون (Evertson, 1980)، وايمر (Emmer, 1982) وكارتر، كشنغ، سابيرز، شتاين ويبولنر (Caster, Cushing,Sabers, Stein & Berliner, 1988) وكذلك بورتر وبروفي (Porter and Prophy 1987) وستالنغز وكاسكويتز(Stallings and Kaskowitz, 74) وحددت الهيئة الوطنية لمعايير الممارسة المهنية (١٩٩١) المفهوم الذي يقول إن المعلمين هم المسؤولن عن إدارة وضبط العملية التعلمية كأحد المبادئ الخمسة التي تقوم عليها عملية الترخيص لمهنة التدريس.

وتعترف الأبحاث الحديثة كما يعترف شولمان (Shulman, 1987) مؤلف كتاب Wisdom of Practice بجوانب القصور الناجمة عن استخدام الاختبارات المقننة كمقياس وحيد لقياس تحصيل التلاميذ، ولذا فإن المربين يبحثون عن منهجيات بحثية أخرى يحاولون من خلالها التركيز أقل من السابق على الدروس المنفردة ويتحولون إلى دراسة الحالات التي تتناول وحدة تدريسية كاملة ومعايير أخرى للنجاح، مثل: التقويم القائم على الأداء، ونماذج أخرى من الإجابات الجاهزة.

المجال الرابع: المسؤوليات المهنية

وسع المربون والباحثون التربويون تدريجياً تعريف التعليم؛ ليشتمل ليس فقط على التفاعل داخل الغرفة الدراسية بين المعلمين والتلاميذ، ولكن أيضاً سائر المسؤوليات التي تؤلف التعليم، إن ثلاثة من المبادئ الخمسة الرئيسة التي أوردتها الهيئة الوطنية لمعايير الممارسة المهنية (١٩٩١) كقاعدة لعملية تقويم المعلمين ومنحهم المؤهلات العالية تقع في المجال الرابع، وهي:

- أن المعلمين ملتزمون بتلاميذهم وتعلمهم (ضمن المكون ٤و).
- أن المعلمين يتميزون بالتفكير المنظم فيما يتعلق بممارساتهم وما يتعلمونه من خبراتهم (ضمن المكون (٤أ).
- أن المعلمين أعضاء في مجتمع التعلم (ضمن المكون ٤د).

وكلما ازداد اعتماد التدريس على الأبحاث اتضح مفهوم التدريس كمهنة

حقيقية بكل ما في ذلك التحول من مضامين، ومهنية التعليم لا تزال مجالاً حديث العهد قابلاً للتطور والنمو والأبحاث المتوافرة تعكس هذه المرحلة، ومعظم هذه الأبحاث نظري يرتكز على دراسات منطقية وأخلاقية وليس على دراسات تجريبية وتطبيقية مثل المعلم كباحث والأبعاد الدقيقة للنمو المهني والفوائد من الإسهام لصالح المدرسة والمنطقة التعليمية، والمهنة، وطبيعة اتخاذ القرار المهني.

وهناك العديد من الدراسات في مجال التفكر والدفاع عن مصالح التلاميذ والتعاون مع الزملاء والتواصل مع أسر التلاميذ ترشد المعلمين، والكثير من الدراسات توثق قيمة التفكر في الممارسات التعليمية سواء أكان ذلك على المستوى الانفرادي أم في إطار التعاون مع الزملاء، وذلك بغرض تقصي أثر التفكر على ممارسة المعلمين المتدربين أو المعلمين الممارسين ذوي الخبرة.

Tabachnick and Zeichner (1991); Ross and Ragean (1993); Colton, and Sparks - langer (1992, 1993); Elwien, Graue, and Comfort (1990); Borko, Lalik and Tomchin (1987); Borko, Livingston, Mc Calelb, and Maouo (1988); and Borko and Livingston (1989).

كما أن هناك دراسات حديثة توثق أهمية التفكر في الممارسة التدريسة في (Calderhead, 1989; Grimmett & Erickson, 1988; kemessis, 1987; Schon, 1987; & Weiss & Louden, 1989).

وفي ملخص لبرنامج طويل من الأحباث أجراه معهد بحوث التدريس ذكر بورتر وبروفي (Parter and Brophy, 1987, 1988) في استنتاجهما أن المعلمين ذويي الكفاءة يتحملون المسؤولية الشخصية عن تعلم تلاميذهم وسلوكهم، مثل أولئك المعلمين ينهمكون عادة في أساليب تصحيحة تعتمد على حل المشكلات مع تلاميذهم الضعفاء أكثر مما ينهمكون في معاقبة أولئك التلاميذ لضعفهم وتقصيرهم. والنتائج الإيجابية لمثل ذلك التوجه تظهرها أبحاث ودراسات أخرى، مثل: (Jones, 1992, Smylie, 1988, Stein and Wang, 1988, Pajares, 1992 and Shunk, 1991).

أما العلاقة بين تعاون المعلمين وتحصيل التلاميذ فقد وثقت من قبل تقرير وزارة التربية الأمريكية (What Work, 1987) الذي جاء فيه:

"إن التلاميذ يستفيدون حينما يلجأ معلموهم إلى التعاون فيما بينهم وإلى مشاطرة بعضهم البعض الأفكار وإلى إسهام كل منهم في النمو الفكري للآخر.... وبالتالي فإن التدريس ينتعش حين يتعاون المعلمون (ص ٦٦).

ويصف غرفن (Griffin , 1986) المعلم ذا الكفاءة بقوله:

(المعلم الكفء) يتفاعل مع التلاميذ والزملاء وأعضاء المجتمع تفاعلاً هادفاً وناجعاً. كما أنه يرى التعليم أكثر من كونه لقاء مع التلاميذ وأكثر من عمل الأقران من أجل تحديد المشكلات وحلها داخل المدرسة والغرفة الدراسية (ص٢٢).

أما العلاقة بين مشاركة الآباء في المدرسة بشكل عام، وفي تعليم أبنائهم فإنها أيضاً موثقة في نفس تقرير وزارة التربية الأمريكية نفسه (What Works, 1987) إذ يذكر التقرير أن مشاركة الآباء تعتبر مكوناً حاسماً في الممارسة التربوية الفعالة، أما جونز (Jones, 19902) وكروكشانك (Cruickshank, 1990) فإنهما يشيران إلى أن وزارةالتربية الأمريكية تقترح بأن يعمل المعلم على إشراك الآباء في تعلم أبنائهم من أجل تعزيز هذا التعلم، وبشكل خاص فإن التواصل الإيجابي القائم على الاحترام بين المعلم وأسر تلاميذ الأقليات يفتح آفاقاً للنجاح (Cazden 1986, Hillard 1989, Irvine 1989, Michaels 1981) وفي دراسات أكثر حداثة يقدم باول وكازانوفا وبيرلنر (Powel, Casanova and Berliner, 1991) مراجعة بحثية عن مشاركة الآباء وأثر ذلك في تعلم التلاميذ، وفي تلك المراجعة يؤكد الباحثون أن مشاركة الآباء ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي، وأن هناك العديد من الوسائل التي يستطيع المعلمون من خلالها إقامة علاقة مع الآباء ثم تعزيزها.

المراجـــع

- Adams, R., and B. Biddl. (1970). Realities of Teaching: Explorations with videotape. New York: Holt, Rinehart, and Winstion.
- Anderson, C.W., and E.L. Smith. (1980). " Teaching Science. " In The Educator's Handbook: A Research Perspective, edited by V. Koehler. New York: Longman.
- Anderson, L., C.M. Everton, and E.L. Emmer (1979). " Dimensions in Calssroom Management Derived from Recent Researrch." In Perspectives on Classroom Management Research. Symposium Conducted at the annual meeting of the American Eductional Research Association. San Francisco. (ERIC Document Repro - duction Service No. ED 175 860)
- Anderson, L.W. (April 1986). " Research on Teaching and educational Effectiveness." National Association of Secondary School Princdipals Curriculum Report 15, 4: entire issue. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 - 868)
- Armento, b. (1977). " Teacher Behaviors Related to Student Achivement on a Social Science Concept Test" Journal of Teacher Education 28, 3: 46 - 52.
- Barker, S.H. (1973). " Teacher Effectiveness ans Social Class as Factors in Teacher Expoctancy Effets on Pupils' Scholastic Achievement" (Doctoral Diss., Clark University). Dissertation Abstracts International 34, 2376A
- Borko, H., R. Lalik, and e. Tomchin. (1987). "Student Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching."Teaching and Teacher Education 3, 2: 77 - 90.
- borko, H., and C. Livingston. (1989). "Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. "American Educational Research Journal 26, 4: 473 - 498.
- Borko, H., C. Livingston, J. McCaleb, and L. Mauro. (1988). "Student Teachers' Planning and Post "Lesson Reflections: Patterns and Implications of Teahcer Preparation. In Teachers' Professional Learning edited by J. Calderhead. Philadelphia: Falmer Press.
- Brandt, R. (1992). "On Resarch on Teaching: A Conversation With Lee Shulman." Educational Leadership 49,7: 14 - 19.
- Brandt, R. (1994). "On Making Sense: a Conversation With Magdalene Lampert. Educational Leadership 51 ,5: 26-30
- Brophy, J_E. (1987). "Educating Teachers About Managing Classrooms and Students. "Occasional Paper No. 115. East Lansing: Institute for Research on Teaching Michigan State University.
- Brophy, J.E., and T.L.: Good (1986). "Teacher Behavior and Student Achievement." In Handbbok of Research on Teachingk, 3rd ed., edited by M.C. Wittrock. New York: Macmillan.

- Calderhead,. J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. "Taching and Teacher Education 5, I: 43 - 51.
- Camegie foundation for the Advancement of Teaching (1987). A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. Princeton, N.J: Author.
- Carter, K.,K. Cushing, D. Sabers, P. Stein, and D. Berliner. (1988). "Ex - Pert - Novice Differences in Perceiving and Processing Visual Classroom Informantion". Journal of Teacher Eduation 39, I: 25 - 31
- Cazden, C. (1986). "Classroom Discoures." In Handbook of Research on Teaching. 3rd ed., edited by M.C. Wittrock. New Yourk: Macmillan.
- Clark, C.M., and R.J. Yinger (1977). "Research on Teacher Thinking." Curriclum Inquiry 7,4: 279 - 304.
- Clark,l C.M., and R.J. Yinger (1979). Three studies of Teacher Plannign (Research series No. 55). East Lansing: Institute for Research on Teachign, Michigan State University.
- Cohen, D.K., M.W. McLaughlin, and J.E. Talbert, eds. (1993). Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice. San Francisco: Jossey - Bass.
- Colton, A.B., and G.M. Sparks - Langer. (1992). " Restructuring Student Teaching Experiences." In C.D. Glickman. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Colton, A.B., and G.M. Sparks - Langer. (1993). A Conceptual Frame - Work to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making" Journal of Teacher Education 44, 1: 45-54.
- Conoley, J. (January 1988). "Positive Classroom Ecology. "Bios, 2-7.
- Cruickshank, D.R (1990). Research That Informs Teachers oand Teacher Educators. Bloomington, Ind.: Phi Deltsa Kappa Educational Foundation.
- Cryan, J. (1986). "Evaluation: Plague or Promise? " Childhood Education 62, 5: 344 - 350.
- Doyle, W. (1986). " Classroom Organization and Management. " In Handbook of Research on Teaching, 3rd ed., edited by M.C. Wittrock. New York: Macmillan.
- Druian, G., and J. Butler. (1987). School Improvement Research Series. Research You can Use. Portland, Greg.: Northwest Regional Educational Laboratory. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 291 145).
- Dwyer, C.A. (1994). Development of the Knowledge Base For the PRAXIS III: Classroom Performance Assessments Assessment Critaria. Princeton, N.J.: Educational Testing Serivce.
- Dwyer, C.A., and A.M. Villegas, (1993). Guiding Conceptions and Assessment Princples for the Praxis Series: Prfessional Assessments for Beginning Teachers. (Research Report No. 93 - 71) Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Edmonds, R., and N. Frederickson, (1978). Search for Effective Schools: The Idntification and Analysis of City Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children. Cambridge, Mass: Harvard University Center for Policy Studies.



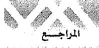
- Ellett, C. (1990). A New Generation of Classroom - Based Assessments of Teaching and Learning: concepts, Issues and Controversies form Pilots of the Louisiana STAR. Baton Rouge: College of Education, Louisiana State University.
- Ellwin, M.C., M.E. Graue, and R.E. Comfort. (1990). " Talking About Instruction: Student Teachers' Reflections on Success and Failure in the Classroom. "Journal of Teacher Education 41, 4: 3-14.
- Emans, R., and c. Milburn. (1989). The Knowledge Base of Teaching: A Review and Commentary of Process - Product Research. Vermillion: The University of South Dakota School of Education.
- Emmer, E. T. (July 1982). Management Strategies in Elementary School Classrooms. (R & D Reproduction Service No. 6052). Austin: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Emmer, E.T. C.M. Evertson, and L.M. Anderson. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. " The Elementary School Journal 80, 5 : 219 - 231.
- Emmer, E.T. C.M. Evertson, J.P. Sanford, B.S. Clements, and M.E. Worsham. (1989). Classroom Managemetn for Secondary Teachers, 2nd ed.Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
- Emmer,E.T., J.P. Snaford, B.S. Clements, and J. Martin. (1982). Improving Classroom Management and Organization in Junior High Schools: An Experiential Investigation. (R & D Report No. 6153). Austin: The University fof Texas ant Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Evertson, C.M. (1989). "Improving Classroom Managemrnt: A School - Based Program for Beginning the Year". Journal of Educational Research 83, 2: 82 - 92
- Everton, C.M., C.H. Anderson, L.M. Anderson, and J.E. Brophy. (1980). "Relationships Between Classroom Behaviors and Student Outcomes in Junior High Mathematics and English Classes. "American Educational Research Journal 17, 1: 43 -60.
- Evertson, C.M., and E.T. Emmer. (1982). "Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High School Classes." Journal of Educationla Psychology 74, 4: 485-498.
- Everston,C.M., and A. H. Harris (1992). "What We Know About Managing Classrooms." Educational Leadership 49, 7: 74-78.
- Floden, R., M. Buchmann, and J. schwille. (1987). "Breaking with Everyday Experience. " Teachers College Record 88,4: 485 - 506. Fraser, B.J. (1986). Classroom Environment. London: Groom Helm.
- Gage, N.L. (1977). The Scientific Basis of the Art of Teaching New Yourk: Teahcers College Press.
- Gage, N.L. (Neovember 1978). "The Yield of Research on Teaching. "Phi Delta Kappan 60, 3: 229-235.

- Gardner, H., and v. Boix - Mansilla. ,(1994). "Teaching for Under - Standing - Within and Across the disciplines. "Deucational Leadership 51, 5: 14-18.
- Good, T.L., and J.E. Brophy. (1986). Looking in Classrooms, 3rd ed. New York: Longman.
- Goodwin, S.S., G.W. Sharp, E.F. Cloutier, and N.A. Diamond. (1993.) "Effective Classroom Questioning. "Paper identified by the Task Force on Establishing a National Clearinghouse of Materials Develped for Teaching Assistant (TA) Training. (ERIC Document Reproduction Serivce No. ED 285 497).
- Goss, S.S and G.M. Ingersoll. (1981). Managemrnt of Disruptive and off - Task Behaviors: Selcted Resources. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaher Education. (ERIC Doument Reproduction Serice No. Sp 017 373)
- Griffin, G. (1986). " Clinical Teaher Education". In Reality and Reform in Clinical Teaher Education, edited by .J . Hoffman and S. Edwards. New York: Rendom House.
- Grimmett, P., and G. Erickson, eds. (1988) Reflection in Teacher Education. New Yourk: Tachers College Press.
- Haerte, G., H.J. Walberg. And E. Harrtel. (1981). Sociopsychological Environments and Learning". British Educational Research Journal 7: 27 - 36.
- Heckman, P.E. (1994). " Planting Seeds: Understanding Through Investigation." Educational Leadership 51, 5: 36 - 39.
- Hennes, M. (1921). "Project Teaching in an Advanced Fifth Grade." Teachers College Record 19. 2: 137 - 148.
- Hilliard, A.G. (January1989). "Teachers and Cultural Style in a Pluralitic Society. "NEA Today, 65 - 69.
- Hohn, R. (October 1986). "Research on Contextual Effects and Effective Teaching" Paper presented at the Midwesten Educationl Research Association Conference, Chicage. (ERIC Document Reproduction service No. ED 287 - 853)
- Irvien, J.J. (1989). Black Students and School Failure. New York: Greenwood Press.
- Irvine, J. J. (May 1990). "Beyond Role Models: The Influence of Black Teachers on Black Students." Paper presented at Educational Testing Serivce, Princeton, N.J.
- Jones, J. (1992). Praxis III Teacher Assessment Criteria Research Base. Princton, N.J.: Educational Testing Service.
- Kauchak, D., and K. Peterson, (1978). Teachers' Thougths on the Assessment of Their Teaching Washington, D.C.: American Educational Research Association
- Keith L., L.G. Tormatzky, and L.E. Pettigrew. (1974) " An Analysis of Verbal and Noverbla Classroom Teaching Behaviors. "Journal of Experimental Education 42, 4: 30 - 38.
- Kemessis, S. (1978). "Critical Reflection. "In staff Development for School Improvement, edited by M. Wideen and I. Andrews. Phila - delphia: Falmer Press.



- Kilpatrick, W.H. (1918). "The Project Method. " Teachers CollegeRecord 17, 4: 319 - 335.
- Kilpatrick, W.H. (1925). Foundations of Method: Informal Talks on Teaching. New York: Macmillan.
- Krupczak, W.P. (1927). "Relationships Among Student Self - Concopet of Acodemic Ability, Teacher Perception of Student Academic Abiltity, Teacher Achievement. " (Doctoral Diss., University of Miami). Dissertation Abstracts Internationa 33, 3388A.
- Leinhardt, G. (1992). "What Research on :Learning Tells Us About Teaching. " Educational Leadership 49, 7: 20 - 25.
- Levin, H.M. (1987). "Accelerated Schools for Deisadvantaged Students". Educational Leadership 44, 6: 19 - 21.
- McCombs, B.L. (1992). Learner - Centered Psycological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- McCutcheon, G. (1980). " How Do Elcmentary School Teachers Plan" The Nature of Planning and Influences on It. "In Focus on Teaching, edited by W. Doyle and T. Good Chicago: University of Chicago Press.
- Michaels, S. (1981). "Sharing Time: Children's Narrative Style and Differential Access to Letieracy. "Language in Society 10: 423 - 442.
- Moll, L.C. (1998). "Some Key Issues in Teaching Latino Students." Language Arts 65, 5: 465 - 472.
- Moors, R. (1979). Evaluating Educational Environments: Procedures, Methods, Findings and Policy Implications. San Francisco: Jossey - Bass.
- Morine - Dershimer, G. (1977). What's in a Plan? Stated and Unstated Plans for Lwssons. Sacramento: California State Commission for Teacher Preparation and Licensing (ERIC Document Reproduction Service No. ED 139 - 739).
- National Board for Profssional Taching Standards. (1991). Toward High and rigorous Standards for the Teaching profssion, 3rd ed. Detroit: Author.
- Natriello, G. (1987). Evaluation Processes in Schools and Classrooms. (Report No. 12). Baltimors Center Document Reproduction service No. ED 294 - 890)
- Newmann, F.M., W.G. Secada, and G.G. Wehlage. (1995). A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision,Standards, and Scoring Wisconisn Center for Education Research, Madison.
- Nias, J., G. Southworth, and P. Campbell. (1992). Whole School Curriculum Development in the Primary School London: The Falmer Press.
- Oakes, J. (1986). "Tracking, Inequity, and the Rhetoric of School Reform: Why Schools Don't Change." Journal of Education 168, 1: 60-80.
- Osborn, J.H., B.F. Jones, and M. Stein. (1985). "The Case for Improving Textbooks." Educational Leadership 42,7: 9-16.

- Pajares, M.F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Act. "Review of Educational Research 62.3 : 307 - 332.
- Perkins, D., and T. Blythe. (1994). "Putting Understanding up front. "Educational Leadership 51,5 : 4 - 7.
- Perrone, V: (1994). "How to Engage Students in Learning. "Educational Leadership 51, 5: 11 - 13.
- Peterson, P.L., R.W. Marx, and C.M. Clark. (1978). "Teacher Planning, Teacher Behavior and student Achievement. " American Educationla Research Journal 15.3: 417 - 4 32.
- Porter, A.C., and J.E. Brophy. (June 1987). "good Teaching: Insigths from the work of the Istitute for Research on Teaching. "(Occasional Paper No. 114). East Lansing: The Isntitute for Research on teaching, Michigan State University.
- Porter: A.C., and J.E. Brophy. (1988). "Synthesis of Research on Good Teaching: Insights form the Work of the Institute for Research on teaching. "Educational Leadership 45.8 : 74 - 85.
- Powell, J.H., U. Casanova, and D.C. Berliner. (1991). Parental Involvement: Reading in Educationla Research, A Program for Professional Development A National Education Association Project. Washington, D.C.: National Education Association.
- Reynolds, A. (1992). "What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature. "Review of Educationla Research 62, 1: 1-35.
- Rist, R. (1970). "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self - Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. "Harvard Educational Review 40.3: 411-451.
- Rosenfeld, M., N.E. Freeberg, and P. bukatko. (1992) The Professional Functions of Secondary School Teachers. (Research Report 92-47). Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- Rosenfeld, M., A. Reynolds, and Bukatko. (1992) The Professional functions of Elementary School Teachers. (Research Report 92 - 53). Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- Resenfeld, M., G. Wilder, and P. Bukatko. (1992). The Professional Functions of Middle School Teachers. (Research Report 92-46). Princeton, N.J.: Educationla Testing service.
- Resenshine, B. (1983). " Teaching Functions in Instructional Programs. "The Elementy School Journal 83: 335-353.
- Rosenshine, B. and N. Jurst. (1971). "Research on Teacher Performance Criteria. "In Research in Teacher Education, edited by B. O. Smith. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall.
- Rosenthal, R., (1993). "The Pygmalion Effect Lives. "Psychology Today 7.4: 56-60, 62-63.
- Ross, J.A., and E.M. Regan. (1993). "Sharing Professional Experience: Its Impact on Professional Development. "Teaching and Teacher Education 9, 1: 91 - 106.



- Snaford. J.P. and C.M. Evertson.(1980). Beginnign the School Year at a Low SES junior High: Three Case Studies. Austin: The University of Texas at Austin, R&D Center for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 195 - 547).
- Schon, D. (1987). Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey - Bass.
- Schunk, D.H. (1991). "Self - Efficacy and Academic Motivation. "Educational Psychologist 26: 207 - 231.
- Scriven, M. (1994). "Duties of the Teacher. "Jounal of Personnel Evaluation in Education 8.2: 151 - 184.
- Shulman, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform." Harvard Educationla Review 57,1 : 1-22
- Sigel , I.E. (1990) "What Teacher Need To Know About Human Development." In What teachers Nees to Know: The Kkowledge, Skills, and Values Essential to Good Teaching D.D Dill and Associates, San Francisco: Jossey - Bass.
- Smith, L. R. (1985) "A Low 'Inference Indicator of Lesson Organization, "Journal Of Classroom Interaction 21, 1: 25 - 30
- Smylie, M. A. (1988) "The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change "American Educationla Research Journal 25, 1: 1-30.
- Stage, E. (1989) Strategies and Materials for Metting the Needs of All Students in Math, Science, Technology, and Health. Sacramento: California Curriculum Commission
- Stallings, J.A. (1982). Effective Strategies for Teaching Basic Skills. "In Developing Basic Skills Programs in Secondary Schools, edited by D.G. Wallace. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stallings, J.A., and D.H. Kaskowitz. (1974). Follow - Through Classroom Evaluation, 1972 - 1993. Menlo Park, Calif.: Stanford Research Institute (SRI) International.
- Stein, M.K., and M.C. Wang (1988). " Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. "Teaching and Teacher Education 4, 2: 171 - 187.

إذن بالترجمة

Charlotte Danielson
Professional Development Group
Division of Teaching and Learning
Educational Testing Service: 14-D
Princeton, NJ, 08541

(609) 734-5453 *(voice*
(609) 734-5400 *(fax)*
cdanielson@ets.org

MEMORANDUM

DATE: January 2,2001

TO: Abdalla Libdeh

FROM: Charlotte Danielson

SUBJECT: Permission

You have my permission to translate *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* for use in your work. I have only three requests: that you 1) respect the spirit as well as the actual words of the original work, 2) acknowledge the original source of the work, and 3) send me a copy of any document you produce based on the work.

I am honored that you are interested in using the framework in your project, and I hope that it can serve to enhance it. A number of school districts are now using the framework as the basis for designing an evaluation system; while I encourage it, I also would caution you not to be too rigid in such an application. In fact, the use of the framework for evaluation has prompted me to write, with Tom McGreal, a new book on teacher evaluation, and the role of a framework for teaching in supporting good practice.

In case you are not aware of it, Educational Testing Service (the source of the original research on which the book is based) has developed a number of items based on *Enhancing Professional Practice*. These are:

- A comprehensive training program based on the *framework*, which is available to either your staff, or to your own trainers, through a training-of-trainers approach.
- A mentoring and induction program based on the *framework*, including a five-day training program for mentors, and materials for both mentors and beginning teachers to support the transition from preparation programs to the challenges of full-time teaching.
- .Software based on the *framework*, designed for both teachers and their mentors, coaches, or supervisors to structure feedback on performance, identify related resources, and create a professional portfolio.
- An annual conference for practitioners to enable them to share their experiences using the *framework* with on another, in light of keynote presentations by well-known own advocates of enhanced teacher quality.
- (Under development) an evaluation system based on *the framework*, complete with training for administrators on how to make consistent judgments about teacher performance based on reliable evidence.

If you would like further information about any of these, please let me know. Best wishes with your project, and please stay in touch.

M HELMY2002





دولة الكويت

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 965 +

ص.ب: 4848 الصفاة - 13049 - الكويت

دولة الامارات العربية المتحدة

العين: - ص.ب: 6431 هاتف: 7662189 فاكس 7657901 3 971 +

دبي: - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس 2630628 4 971 +

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2

مقابل وزارة المالية - مدينة نصر - القاهرة

هاتف: 8143 2262 فاكس: 002 02 22636587

www.alfalahbookshop.com



